

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

PEDRO CERQUEIRA DA SILVA

**A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO “MATÉRIA DE CAPA” EM UMA  
REVISTA DIGITAL: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL**

GUARULHOS

2019

PEDRO CERQUEIRA DA SILVA

**A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO “MATÉRIA DE CAPA” EM UMA  
REVISTA DIGITAL: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

GUARULHOS

2019

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita deste trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Silva, Pedro Cerqueira.

A estrutura potencial do gênero “matéria de capa” em uma revista digital: um estudo sistêmico-funcional / Pedro Cerqueira da Silva. - Guarulhos, 2019. 166 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Título em Inglês: The “cover story” genre structure potencial in a digital magazine: a systemic-functional study.

1. Matéria de Capa. 2. Revista Nova Escola. 3. Linguística Sistêmico-Funcional. 5. Gênero/Registro. 5. Estrutura Potencial do Gênero. I. Vian Jr., Orlando. II. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

III. A estrutura potencial do gênero “matéria de capa” em uma revista digital: um estudo sistêmico-funcional.

PEDRO CERQUEIRA DA SILVA

**A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO “MATÉRIA DE CAPA” EM UMA  
REVISTA DIGITAL: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Defendida em

---

Prof. Dr. Orlando Vian Jr. (Orientador)  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva - Examinador interno  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Maria Ap. Caltabiano M.B. da Silva - Examinadora externa  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Dedico este trabalho à Raimunda que, mesmo com sua humilde formação, me proporcionou os melhores caminhos. Minha mãe, que trabalhou na roça e criou seus filhos e lutou muito para que eu chegasse até aqui. Você é a minha maior inspiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Orlando Vian Jr., a quem devo minha profunda gratidão. Por tantas conversas e orientações, por seu incentivo, paciência e compreensão. Por ter me propiciado crescimento intelectual. Muito obrigado, Orlando.

À Profa. Dra. Maria Otilia Guimarães Ninin e ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos, pela leitura crítica no exame de qualificação e pelas contribuições valiosas, as quais contribuíram de forma efetiva para a elaboração deste trabalho final. Agradeço imensamente por acreditarem no meu potencial.

À Profa. Dra. Lígia Fonseca Ferreira, pelas contribuições dadas e que me ajudaram a compreender os caminhos a percorrer no campo da pesquisa científica.

Ao Prof. Dr. Sandro Luís da Silva, pelas discussões e contribuições para os meus estudos na área dos estudos linguísticos durante as duas disciplinas ministradas. E pela leitura final deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Ap. Caltabiano M. B. da Silva pela colaboração na leitura da versão final deste trabalho.

Aos meus pais, Raimunda e Abílio, e meus irmãos e irmãs que, apesar de não conhecerem o real significado desse projeto, contribuíram me incentivando a continuar em frente.

À Cristiane Andrade Amorim pelo apoio durante o desenvolvimento deste trabalho.

Ao programa e à secretaria de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP Campus Guarulhos.

À Thais pela leitura e sugestões gramaticais, as quais foram de grande relevância para a finalização deste trabalho.

Aos amigos Alexandre, Adriana, Josivan e Evanildo por nossa amizade, incentivo e pelas longas conversas.

Aos colegas, Elio, Dayane, Fabiane e Ana Carolina pelos momentos de descontração e trocas de experiências.

A Deus, autor e consumidor da minha fé, por sua infinita misericórdia, graça e amor, os mais sinceros e verdadeiros significados de nossas vidas.

*O que queremos dizer por texto, e o que queremos dizer por contexto? Farei isso na ordem inversa, isto é, falarei sobre contexto, em primeiro lugar, pela razão de que, na vida real, contextos precedem textos. A situação é anterior ao discurso ao qual se relaciona<sup>1</sup>.  
HALLIDAY, 1989, p. 05*

---

<sup>1</sup> What do we mean by text, and what do we mean by context? I am going to do this in the opposite order: that is to say, I am going to talk about context first, for the reason that, in real life, contexts precede texts. The situation is prior to the discourse that relates to it.

## RESUMO

O foco central desta pesquisa é estudar exemplares do gênero Matéria de Capa (MC) da Revista Nova Escola (RNE) em sua versão digital. A pesquisa objetiva analisar os textos que compõem as MCs e seus propósitos sociais e comunicativos a partir da perspectiva de gêneros e de registro, conforme estudos de Eggins (2002) e Martin e Rose (2008) e para o estudo da Estrutura Potencial de Gênero, tomamos como base Hasan (1989) e Eggins (2002) entre outros estudos em língua portuguesa (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR., 2009b) e que têm como base a abordagem teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de M.A.K. Halliday (1989) para quem a linguagem tem uma função sociosemiótica e, portanto, atrelada ao seu contexto real de uso. Além disso, integram nosso arcabouço teórico os estudos de gêneros no contexto jornalístico (MELO, 1992; 1994; 2003; BONINI, 2003), visto que o nosso interesse é analisar as MCs na RNE. O *corpus* de pesquisa é composto por seis MCs veiculadas no *site* da revista no segundo semestre de 2017 e os recursos teórico-metodológicos adotados baseiam-se no método qualitativo (CRESWELL, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2009; FLICK, 2009) e, para o estudo das relações desta abordagem com a LSF, consideramos as discussões de Vian Jr. (2014). Os resultados da pesquisa mostram que, no plano do gênero, as EPGs das MCs apresentam estruturas esquemáticas cujos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos ocorrem regularmente nos seis textos do *corpus*, apesar de apresentarem diferenciações quanto suas frequências e funções nos textos. Verificamos ainda na estrutura textual das MCs que os estágios obrigatórios apresentam partes constituintes do gênero reportagem. Notamos também a presença de outros gêneros classificados por Bonini (2003) em seu inventário como gêneros centrais presos como a manchete, gêneros centrais livres autônomos em que identificamos a reportagem e gêneros centrais livres conjugados para o perfil, a fotografia e a referência bibliográfica. Este último integra o estágio opcional e recursivo, as fotografias aparecem atreladas aos estágios obrigatórios e recursivos e o perfil está presente nos estágios recursivos no **T4**. Além disso, identificamos que os textos visuais têm como função estabelecer relações intertextuais e retóricas com os textos verbais, com os seus demais estágios e com a imagem que funciona como capa na versão digital da RNE. A MC é um gênero constituído a partir de outros e serve aos objetivos sociocomunicativos da RNE que, por ser uma revista de educação, coloca-se como uma mídia que assume as funções de relatar, informar e discutir sobre diversas questões de interesse dos agentes escolares, tais como professores, alunos, pais, entre outros.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional; Gênero/Registro; Estrutura Potencial de Gênero; Matéria de Capa; Revista Nova Escola.



## ABSTRACT

The central focus of this research is to study the genre Cover Story (CS) of Revista Nova Escola (RNE) in its digital version. The research aims to analyze the texts that compose the MCs and their social and communicative purposes from the perspective of genre and register theory according to studies by Eggins (2002) and Martin and Rose (2008) and for the study of the Genre Structure Potential (GSP), Hasan(1989) and Eggins (2002) among other studies in Portuguese (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR., 2009b). which are based on the Systemic Functional Linguistics (SFL) theoretical approach by M.A.K. Halliday (1989) for whom language has a sociossemiotic function and, therefore, linked to its real context of use. In addition, our theoretical framework integrates the studies of genres in the journalistic context (MELO, 1992; 1994; 2003; BONINI, 2003), since our interest is to analyze CSs in RNE. The research *corpus* is composed of six CSs published in the magazine's *website* in the second half of 2017 and for the study of the relations of this approach with the SFL, we consider the discussions by Vian Jr. (2014). The results of the research show that, in the genre plan, the GSPs of the CSs present schematic structures whose obligatory, optional and recursive stages occur regularly in the six texts of the corpus, although they present differentiations as to their frequencies and functions in the texts. We also perceived in the textual structure of the CSs that the obligatory stages present constituent parts of the reporting genres. We also note the presence of other genres classified by Bonini (2003) in their inventory as central genres imprisoned as the headline, autonomous central free genres in which we identify the report and central free genres conjugated to the profile, the photograph and the bibliographical reference. The latter integrates the optional and recursive stage, the photographs appear linked to the obligatory and recursive stages and the profile is present in the recursive stages in T4. In addition, we identify that visual resources have the main function of establishing intertextual and rhetorical relations with verbal texts, their stages and the image that works as a cover in the digital version of RNE. The CS is a genre constituted from others and serves the sociocommunicative objectives of the RNE, which, being an education magazine, stands as a media that assumes the functions of reporting, informing and discussing various issues of interest to the school agents, such as teachers, students, parents among others.

**Keywords:** Systemic Functional Linguistics; Genre/Register; Genre Structure Potential; Cover Stories; Revista Nova Escola.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CC:** Configuração Contextual

**EPG:** Estrutura Potencial do Gênero

**GSF:** Gramática Sistemico-Funcional

**LA:** Linguística Aplicada

**LSF:** Linguística Sistemico-Funcional

**MC:** Matéria de Capa

**PCN-LP:** Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

**RNE:** Revista Nova Escola

**TIC:** Tecnologias da Informação e Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>FIGURA 1:</b> INTER-RELAÇÕES ENTRE ESTRATOS, SISTEMAS E CONTEXTOS .....                        | 14  |
| <b>FIGURA 2:</b> ESTRATIFICAÇÃO DOS PLANOS DO GÊNERO, DO REGISTRO E DA LINGUAGEM .....            | 15  |
| <b>FIGURA 3:</b> AS RELAÇÕES ENTRE TEXTO, CONTEXTO DE SITUAÇÃO E DE CULTURA .....                 | 17  |
| <b>FIGURA 4:</b> AS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO.....  | 25  |
| <b>FIGURA 5:</b> CONTÍNUO DE <i>CAMPO</i> .....   | 26  |
| <b>FIGURA 6:</b> DIMENSÕES DA VARIÁVEL <i>CAMPO</i> .....   | 27  |
| <b>FIGURA 7:</b> CONTÍNUO DE CONTATO .....  | 28  |
| <b>FIGURA 8:</b> CONTÍNUO DE VÍNCULO AFETIVO.....   | 28  |
| <b>FIGURA 9:</b> CONTÍNUO DE PODER .....  | 28  |
| <b>FIGURA 10:</b> DIMENSÕES DA VARIÁVEL <i>RELAÇÕES</i> .....                                     | 29  |
| <b>FIGURA 11:</b> DIMENSÕES DA VARIÁVEL <i>MODOS</i> .....  | 30  |
| <b>FIGURA 12:</b> PUBLICAÇÃO DA RNE EM SUA VERSÃO DIGITAL .....                                   | 49  |
| <b>FIGURA 13:</b> EXEMPLO DE EDIÇÃO E SUA LOCALIZAÇÃO NA MC.....                                  | 54  |
| <b>FIGURA 14:</b> CAPAS DAS EDIÇÕES 303 A 308 DA RNE.....   | 55  |
| <b>FIGURA 15:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 1.....                                     | 106 |
| <b>FIGURA 16:</b> CAPA DA EDIÇÃO 303 DA RNE .....   | 107 |
| <b>FIGURA 17:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 2.....                                     | 109 |
| <b>FIGURA 18:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 3.....                                     | 111 |
| <b>FIGURA 19:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 4.....                                     | 112 |
| <b>FIGURA 20:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 5.....                                     | 113 |
| <b>FIGURA 21:</b> ORGANIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO TEXTO 6.....                                     | 115 |
| <b>FIGURA 22:</b> OCORRÊNCIAS DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS, OPCIONAIS E RECURSIVOS .....             | 119 |
| <b>FIGURA 23:</b> CONTÍNUOS DE <i>CAMPO</i> , <i>RELAÇÕES</i> E <i>MODOS</i> DAS MCs NA RNE ..... | 124 |
| <b>FIGURA 24:</b> AS DIMENSÕES VARIACIONAIS DAS MCs NA RNE .....                                  | 124 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>QUADRO 1:</b> SÍNTESE DA DEFINIÇÃO DE GÊNERO NA LSF SEGUNDO MARTIN.....              | 19  |
| <b>QUADRO 2:</b> CONCEITOS DE GÊNERO E REGISTRO SOB A ABORDAGEM TELEOLÓGICA             | 20  |
| <b>QUADRO 3:</b> PERGUNTAS ORIENTADORES PARA OS ELEMENTOS FUNCIONAIS .....              | 21  |
| <b>QUADRO 4:</b> COMPOSIÇÃO DAS CCs E DA EPG E SUAS DESIGNAÇÕES E RELAÇÕES..            | 22  |
| <b>QUADRO 5:</b> TIPOS DE FASES E SUAS FUNÇÕES .....                                    | 23  |
| <b>QUADRO 6:</b> SÍMBOLOS E SEUS ESTÁGIOS.....  | 24  |
| <b>QUADRO 7:</b> COMPARAÇÃO DAS SITUAÇÕES INFORMAIS E FORMAIS .....                     | 29  |
| <b>QUADRO 8:</b> DIVISÃO DOS GÊNEROS DE ACORDO COM SUAS FUNÇÕES NO JORNAL ....          | 34  |
| <b>QUADRO 9:</b> GÊNEROS RELACIONADOS AO JORNAL.....                                    | 35  |
| <b>QUADRO 10:</b> SEÇÕES DA RNE .....   | 50  |
| <b>QUADRO 11:</b> DADOS DO CORPUS DA PESQUISA .....                                     | 53  |
| <b>QUADRO 12:</b> DADOS QUANTITATIVOS DOS TEXTOS .....                                  | 54  |
| <b>QUADRO 13:</b> ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) MC POR NOME E<br>QUANTIDADE ..... | 58  |
| <b>QUADRO 14:</b> ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS, SUBESTÁGIOS E SUAS AS FASES .....              | 63  |
| <b>QUADRO 15:</b> OS ESTÁGIOS RECURSIVOS DOS TEXTOS .....                               | 77  |
| <b>QUADRO 16:</b> A ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DOS TEXTOS.....                               | 118 |
| <b>QUADRO 17:</b> OS PROPÓSITOS E SUAS OCORRÊNCIAS NOS TEXTOS .....                     | 120 |
| <b>QUADRO 18:</b> ANÁLISES DAS CONFIGURAÇÕES CONTEXTUAIS DOS TEXTOS.....                | 122 |
| <b>QUADRO 19:</b> ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO MC POR SÍMBOLOS.....                    | 126 |
| <b>QUADRO 20:</b> FASES DOS ESTÁGIOS RECURSIVOS POR NOME E QUANTIDADE .....             | 127 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>  | <b>9</b>  |
| 1.1 A visão sistêmico-funcional da linguagem .....   | 10        |
| 1.1.1 A organização da linguagem em estratos .....   | 13        |
| 1.1.2 O estrato contextual e a relação entre texto e contexto .....                                      | 16        |
| 1.2 Gênero .....   | 18        |
| 1.2.1 A estrutura potencial de gêneros.....  | 20        |
| 1.3 Registro.....  | 24        |
| 1.3.1 O <i>Campo</i> de atividade e suas dimensões .....   | 26        |
| 1.3.2 As <i>Relações</i> e suas dimensões de poder, níveis de afetividades e<br>distâncias sociais ..... | 27        |
| 1.3.3 O <i>Modo</i> de organização da linguagem e suas dimensões .....                                   | 30        |
| 1.4 O contexto jornalístico e seus gêneros discursivos.....  | 32        |
| 1.4.1 A reportagem.....  | 38        |
| 1.4.2 A notícia .....  | 41        |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>  | <b>44</b> |
| 2.1 A natureza qualitativa da pesquisa, as perguntas e seus objetivos .....                              | 44        |
| 2.2 O contexto da RNE .....  | 47        |
| 2.3 Delimitação e descrição do <i>corpus</i> da pesquisa .....   | 52        |
| 2.4 Procedimentos e percurso da análise .....  | 56        |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>  | <b>60</b> |
| <b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>   | <b>60</b> |
| 3.1 O contexto de cultura (gênero).....  | 61        |
| 3.1.1 Os estágios obrigatórios e suas fases.....   | 62        |
| 3.1.2 Os estágios recursivos e suas fases .....  | 76        |
| 3.1.3 Os estágios opcionais e suas fases .....   | 103       |
| 3.1.4 Os elementos visuais nos textos .....  | 105       |
| 3.1.5 A estrutura esquemática dos textos .....   | 118       |
| 3.1.6 Os propósitos sociocomunicativos dos textos .....  | 119       |
| 3.2 O contexto situacional (registro).....   | 122       |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.1 As Configurações Contextuais dos textos .....             | 122        |
| 3.2.2 Os contínuos e as dimensões variacionais dos textos ..... | 123        |
| 3.3 Síntese da análise.....                                     | 125        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                               | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                         | <b>137</b> |
| <b>ANEXO: TEXTOS ANALISADOS .....</b>                           | <b>143</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na área da comunicação, as capas de revistas podem ser entendidas como textos cujos objetivos principais são: (1) a atribuição de sentido sobre os assuntos abordados nelas e (2) levar os leitores a comprar uma dada edição (SCALZO, 2004, p. 62). Ou seja, as capas têm como propósitos sociocomunicativos um resumo minucioso e altamente atrativo de cada edição de modo a prender a atenção do seu público-alvo e a servir como recurso retórico para persuadi-lo a respeito dos fatos enunciados e dos conteúdos abordados e um caráter comercial, isto é, de consumo da revista. As capas contribuem para dar credibilidade e valor à revista, ao mesmo tempo que incita à leitura.

Para Scalzo (2004) o espaço conquistado por determinadas revistas no mercado editorial lhes atribui um valor positivo no sentido de que elas passam a ocupar um lugar de destaque e credibilidade no meio jornalístico. Na visão da autora tais questões influenciam diretamente no processo de produção das capas dessas revistas e contribuem para que elas possam atingir um número maior de leitores. Neste sentido, não é suficiente que uma dada revista explore apenas determinados assuntos em detrimento de outros, mas organize as informações de forma que seja visualmente atrativa e retoricamente capaz de persuadir o seu público-alvo.

Seguindo essa ideia, Scalzo (2004) e Ripa (2012) defendem que a linha editorial da revista é que estabelece o que uma dada capa deverá conter, dessa forma, não há um modelo único a ser seguido para a produção das capas, no que se refere aos tipos de linguagens empregadas e formas de estruturação das chamadas de capa. Com isso, estas últimas devem ser atrativas, contendo diferentes linguagens e informações diversas, de forma que dialoguem entre si e propiciem ao leitor a construção de relações intertextuais e retóricas entre as diferentes linguagens verbais e visuais empregadas.

Por exemplo, as imagens das capas da Revista Nova Escola (RNE) em sua versão digital revelam a existência de linguagens verbais e visuais. Ou seja, são multimodais, sendo que o mesmo ocorre nas estruturas internas dos textos que integram as Matérias de Capa (MCs) na RNE sob estudo. Tratando-se, portanto, de um gênero multimodal.

Na RNE as MCs em estudo não se referem somente à manchete<sup>2</sup> e outros textos verbais e não-verbais constantes especificamente na capa da revista, mas englobam uma seção que nos apresenta textos diversos cujos assuntos se reportam às manchetes presentes nas capas da revista em estudo em cada edição. É importante ressaltar que, por se tratar da versão digital da RNE, não podemos falar especificamente de uma capa de revista, no sentido com o qual estamos acostumados, mas de uma imagem que funciona como tal.

Para Cassiano (2007), que analisou as matérias de capa de um jornal, as notícias e as manchetes nas páginas dos jornais são constituídas por recursos verbais e visuais, sendo, desse modo, locais de circulação de vários gêneros e diferentes linguagens. Para a RNE, notamos que a revista pode fornecer conjuntos de gêneros em suas seções, os quais se referem aos assuntos enunciados em suas respectivas imagens de capa. Além disso, as MCs correspondentes a cada edição apresentam um caráter multi-interativo, por conter diversos outros recursos de acesso e formas de interação em relação aos textos e questões tratadas em cada MC.

Para o estudo das MCs na RNE, podemos tomar como base a classificação de Bonini (2003)<sup>3</sup>, pois elas parecem conjugar vários elementos do que o autor considera em relação à ideia de gêneros centrais presos e gêneros centrais livres, ou seja, “aqueles que fazem o jornal funcionar” (BONINI, 2003, p. 221) e, inseridos nele, partes de autônomos e conjugados aparecem combinados em um só texto. Por isso, julgamos relevante o estudo desses gêneros para compreender suas características e sua organização estrutural.

A escolha por essa seção como *corpus* de estudo se deu pelo fato de que, em todas as seis edições da revista consultadas, o gênero MC chama a atenção por ser constituído pelos mesmos estágios obrigatórios que constituem o gênero reportagem. Além disso, tal como propõe o inventário de Bonini (2003), as MCs são compostas por aspectos que integram os gêneros manchete, perfil, fotografia e a referência bibliográfica.

Por outro lado, citamos o papel intertextual e retórico desempenhado pela linguagem visual em relação à estrutura interna dos textos das MCs e com as

---

<sup>2</sup> No capítulo teórico, detalhamos os conceitos de **Manchete**, **Linha Fina**, **Lide** e **Corpo do Texto**. Para este último, os classificamos como **Contextualização**.

<sup>3</sup> Apesar de citarmos Bonini (2003), afirmamos que muitas pesquisas sobre os gêneros jornalísticos, até mesmo pelo mesmo autor, foram publicadas posteriormente, de forma a propiciarem muitas mudanças teórico-metodológicas no contexto atual sobre os gêneros.



imagens de capa na RNE. Esse propósito sociocomunicativo é característico de textos multimodais como os correspondentes das MCs na RNE. Por ser uma revista de educação, nessa seção todos os assuntos tratados nos textos reportam-se ao universo educacional. Partindo dessas ideias, podemos definir a MC na RNE como um gênero que inter-relaciona diferentes textos verbais e visuais, os quais transmitem informações e relatam eventos da atualidade para um público direcionado, além de contribuir para a formação da opinião em relação aos diversos assuntos abordados tanto em suas seções como ao longo da revista.

Na área da comunicação, a instituição jornalística é comumente conhecida como uma instituição social e comunicativa que tem em sua essência a divulgação de informações da atualidade e a formação da opinião pública (MELO, 1992; 1994; 2003). Entre as formas de linguagens utilizadas para o cumprimento de tais funções, o jornalismo utiliza as linguagens verbal e visual para produzir seus discursos, posições sociais, políticas, ideológicas etc. por meio dos gêneros que chegam ao público leitor através das mídias digitais ou impressas, ou as duas conjuntamente como o faz a RNE.

Mas, tal como discute Cabral (2007), o jornalismo assume também outras funções quanto ao uso dos gêneros, visto a função sociossemiótica que a linguagem desempenha nas interações sociais dos usuários (HALLIDAY; HASAN, 1989). Com isso, nas diferentes situações sociocomunicativas, ao utilizarem a linguagem em suas práticas sociais, os grupos elaboram gêneros para alcançar objetivos orientados (VIAN JR., 2009a; 2014). Partilhando dessas ideias, nesta pesquisa, utilizamos as definições de gênero e registro na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para estudarmos o gênero MC na RNE. Gênero e registro na corrente hallidayana estão inscritos em dois planos estratificados de contexto, sendo o registro menos abstrato em relação ao gênero.

Este procedimento nos permite verificar que o gênero MC assume outras funções na mídia mais ampla como ocorre no contexto jornalístico brasileiro e, ao contrário do que preconiza os pesquisadores da Escola de Sidney, a classificação, por exemplo, de 'Lide/Ângulos' para análise do gênero notícia é válida para o ensino básico na Austrália. Com isso, podemos afirmar que determinados gêneros visam a outros propósitos socioculturais quando mudam seu contexto de produção e recepção.

Em relação às análises das Configurações Contextuais (CCs) dos textos das MCs, identificamos o *Campo* de atividade construído que é responsável por definir os estágios obrigatórios. A variável *Relações* integra os estágios opcionais e recursivos e revela contínuos de contato social cuja distância é máxima, o grau de vínculo afetivo é baixo e o poder entre ambos é desigual. No que se refere ao *Modo* como a linguagem verbal e visual estão organizadas, identificamos uma situação formal de uso da linguagem, constitutiva, sendo o meio escrito e visual, ou seja, multimodal.

Ainda em relação à análise da situação comunicativa, levantamos dimensões variacionais que os estruturam da seguinte forma: o *Campo* de atividade é estruturado e geral que relata, explica e caracteriza ações externas. Isto é, questões relacionadas ao contexto escolar e de interesse dos agentes envolvidos nela. As *Relações* se estruturam em torno de dimensões cujo poder é desigual, a distância é máxima e contato inexistente, visto a impossibilidade de reversibilidade textual. Finalmente, a análise do *Modo* da linguagem se apresenta estruturada e construída em forma de um monólogo, por orações complexas para o estabelecimento de trocas externas entre a RNE e seu público leitor.

Tal como discute Bonini (2003, p. 205), os gêneros jornalísticos são muito utilizados nas atividades de ensino e no contexto escolar, mas “ainda são pouco conhecidos, em termos acadêmicos, os mecanismos linguísticos/sociais que caracterizam estes gêneros textuais”. Dialogando com essas afirmações, esta pesquisa tem como justificativa o fato de analisar aspectos sociais do exemplares sob estudo, além de fazerem parte do que propõem os documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Por outro lado, existem muitas pesquisas sobre esses gêneros, como aponta o estudo de Bonini (2003)<sup>4</sup> que mapeia os gêneros do jornal a partir da literatura da área da comunicação. Esta pesquisa contribui para os estudos de gêneros em Linguística, especialmente no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que busca compreender: (1) como em diferentes práticas sociais os

---

<sup>4</sup> Apesar do levantamento realizado por Bonini (2003) se restringir aos gêneros do jornal, ele norteia nosso estudo em torno dos gêneros presentes nas MCs da RNE em sua versão digital, visto se tratar dos gêneros localizados no contexto da instituição jornalística.

participantes produzem textos para atingir seus objetivos sociocomunicativos e (2) estuda as MCs como gênero multimodal e multi-interativo.

Em pesquisas sobre a RNE no campo dos estudos em Educação e Estudos da Linguagem foram encontrados, por exemplo, trabalhos que abordam o discurso da matemática (OLIVEIRA, 2006), como o discurso construído pela RNE interfere no agir docente (DAMETTO, 2012), o ser professor de acordo com as visões da revista (RIPA, 2012), o discurso midiático em gêneros de popularização da ciência (BEVILAQUA, 2015).

Na área da LSF, existem várias pesquisas<sup>5</sup> publicadas no contexto brasileiro que estudam os gêneros no ensino de línguas e em livros didáticos, como aponta a pesquisa de Silva (2016), que trabalhou com o mapeamento de gêneros em livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental II. Outras pesquisas, que se dedicaram ao estudo de gênero por meio do fenômeno do macrogênero em diferentes contextos a partir da LSF, encontramos pesquisas já publicadas junto aos programas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na UFRN, encontramos pesquisas que abordam o fenômeno do macrogênero em gêneros discursivos recorrentes em diferentes contextos sociais. Entre esses estudos, podemos citar as pesquisas de Cooper (2012), que concentrou seu estudo nos textos da tradição oral, denominados pela autora como “dramas norte-rio-grandenses”, e compreende textos em versos curtos, da tradição oral, cantados e apresentados em palco por mulheres em comunidades no litoral do Rio Grande do Norte. E o trabalho de Silva (2012), o qual focalizou as histórias orais de ribeirinhos do vale do Rio Juruá, nos municípios do Acre e do Amazonas.

Na UFSM, localizamos o trabalho de Bochetti (2015), que pesquisou as audiências públicas, e o de Farencena (2016), que se ocupou em estudar o artigo de opinião. Por fim, na UFRJ, citamos o trabalho de Lima (2017) em relação ao fenômeno do macrogênero no gênero digital *blog*. Em relação a pesquisas que trabalham com a análise de gêneros a partir da EPG, descrevendo, dessa forma, os estágios para levantar os seus propósitos socioculturais, citamos a pesquisa de Vian Jr. (2009b) que trabalha com a análise de vídeos institucionais,

---

<sup>5</sup> Repositório de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 29 ago 2018.

descrevendo suas EPGs e apontando, com isso, os propósitos socioculturais dos textos analisados.

Em relação às MCs em revistas de educação de grande circulação na *internet* como a RNE, não foram encontradas pesquisas que estudam as MCs como gênero na área de LSF. Desse modo, ao focalizar a abordagem sistêmico-funcional para estudarmos o gênero MC no contexto da RNE, esta pesquisa contribui com os estudos em LSF sobre gênero e registro, aponta os mecanismos de organização e estruturação dos textos em torno de suas estruturas esquemáticas em estágios e fases, mostra como diferentes linguagens podem se intercruzar para informar, relatar e opinar sobre eventos da atualidade e de grande relevância para o universo educacional e seus agentes, além de apontar como são caracterizados na mídia jornalística digital, e fornece subsídios para compreendermos o funcionamento dos gêneros no meio digital.

Esta pesquisa, ao estudar as MCs na RNE como gênero a partir da análise dos textos que a compõem e publicados no segundo semestre de 2017<sup>6</sup>, visa descrever, do ponto de vista da estrutura esquemática dos textos, o que os caracterizam para que sejam nomeados como matérias de capa. Considerando essa e outras ideias explicitadas, elegemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. Quais textos compõem a seção Matéria de Capa em uma revista digital?**
- 2. Como os textos presentes nesta seção se caracterizam do ponto de vista de sua estrutura esquemática?**
- 3. Como e quais elementos nas estruturas dos textos permitem que sejam caracterizados como Matéria de Capa?**

Com o intuito de responder essas perguntas de pesquisa, os seguintes objetivos foram elaborados:

---

<sup>6</sup> Nos meses Jun/Jul de 2017 e Dez/2017 e Jan/2018 localizamos apenas uma publicação mensal. No capítulo de metodologia detalhamos essas informações na seção 2.2.

1. Mapear os textos presentes na seção **Matéria de Capa**;
2. Caracterizar os textos e sua organização em termos de sua estrutura em estágios e fases;
3. Verificar como e quais elementos estruturais dos textos compõem a **Matéria de Capa**;

Para apresentar e discutir a perspectiva teórica adotada, o caminho metodológico seguido na pesquisa e os resultados encontrados na análise, dividimos nosso trabalho em três capítulos, além das **Considerações Iniciais** e das **Considerações Finais**.

No capítulo 1, **Referencial teórico**, discutimos sobre a LSF de Halliday e Hasan (1989) entre outros estudiosos em língua portuguesa (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005; IKEDA; VIAN JR., 2006; VIAN JR., 2009a; 2009b; GOUVEIA, 2009; 2014; SILVA, 2014; 2015; 2018). Para tanto, dividimos este capítulo em quatro seções, a saber: na primeira, apresentamos o conceito de linguagem, sua organização estratificada e o estrato contextual e discutimos as relações entre linguagem, texto e contexto (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2008). Na segunda seção, discorremos sobre as noções de gênero e de EPG (HASAN, 1989; EGGINS, 2002; VIAN JR., 2009b), de fases (MARTIN; ROSE, 2008; SILVA, 2014; 2015; 2018) e as relações de reciprocidade entre EPG e as CCs (HASAN, 1989; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; SILVA; ESPINDOLA, 2003) em que destacamos os estudos publicados no Brasil. Na terceira seção, expomos o conceito de registro e suas variáveis de *Campo*, *Relações* e *Modo*, seus contínuos e dimensões para demonstrarmos a função orientada que a linguagem desempenha nos diversos contextos sociais (EGGINS, 2002; MARTIN; ROSE, 2008). Por fim, na quarta seção, apresentamos o contexto jornalístico e os seus gêneros, focalizando os estudos de BONINI (2003) para quem os gêneros jornalísticos aparecem presos, de forma autônoma e conjugados, integrados à estrutura esquemática dos textos correspondentes ao gênero MC da RNE. Além disso, apontamos a relevância e o destaque dado a esses tipos de gêneros no contexto jornalístico. Finalizamos esta seção trazendo as características dos gêneros reportagem e notícia.

O capítulo 2 compreende a **Metodologia da Pesquisa** e está organizado em quatro seções. Na seção um, esboçamos o método utilizado e os objetivos da pesquisa. Na seção dois, apresentamos o contexto da RNE. Na seção três, delimitamos e descrevemos dos textos que constituem nosso *corpus* de pesquisa. Finalmente, na última seção, elencamos os procedimentos e o percurso adotados para realização da análise.

A **Apresentação, análise e discussão dos dados** compõem o capítulo 3 e divide-se em duas seções e uma síntese da análise. Na primeira seção, apresentamos as análises em torno da EPG e descrevemos os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e as fases correspondentes a cada um destes estágios dos textos, seguindo a nomenclatura proposta por Hasan (1989) e presentes em Eggins (2002) e Vian Jr. (2009b). Com isso, identificamos os propósitos socioculturais e suas ocorrências nos textos para identificarmos o gênero MC e suas funções dentro dela. Em relação à linguagem visual, analisamos as estruturas internas e externas dos textos para discutirmos sobre as relações que os recursos visuais estabelecem entre os estágios do gênero MC e com as imagens de capa na RNE. Além disso, discorreremos sobre os propósitos socioculturais da revista sob estudo, bem como as semelhanças entre um e outro propósito e, por meio dos símbolos propostos por Hasan (1989), apresentamos as estruturas esquemáticas dos textos. Por fim, mostramos as recorrências dos estágios. Na segunda seção, analisamos as variáveis de registro nos seis textos para verificarmos como eles definem a materialidade dos textos que integram as MCs e mantêm relações recíprocas com os estágios que os estruturam (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR., 2009b). Além disso, analisamos os contínuos de *Campo*, *Relações* e *Modo* para discutirmos o tipo de *Campo* construído nos textos, as *Relações* estabelecidas entre a RNE e os seus leitores e o *Modo* como a linguagem está organizada para cumprir esses papéis. Por fim, apresentamos uma síntese das análises realizadas como forma de resumir os resultados encontrados.

Finalmente, nas **Considerações finais** sobre o estudo, retomamos as perguntas de pesquisa e tecemos considerações sobre os diferentes aspectos do trabalho. Seguem as **Referências Bibliográficas** utilizadas para o trabalho e os **Anexos** com os textos que compuseram o *corpus* da pesquisa em sua íntegra.

# CAPÍTULO 1

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como foco apresentar e discutir as considerações teóricas da LSF que sustentam esta pesquisa. Para alcançarmos este objetivo, dividimos o capítulo em quatro seções.

Na primeira, apresentamos os conceitos de linguagem e sua organização em estratos, conforme proposto por Halliday (1989) e seguidores (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2008). Além disso, expomos sobre o estrato contextual e apontamos as inter-relações entre linguagem, texto e contexto na abordagem sistemicista a fim de verificar como predizemos a linguagem a partir do contexto, e este em relação ao texto (VIAN JR., 2009a; 2014; GOUVEIA, 2014).

Discorremos, na segunda seção, sobre as noções de gênero na LSF e sinalizamos as relações entre gênero e registro nesta teoria. Em torno do gênero, destacamos os estudos de Hasan (1989) e Martin e Rose (2008) entre outros e discutimos como os gêneros são constituídos pela identificação de padrões recorrentes de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e as fases, as quais compõem cada estágio e apresentamos as correlações entre a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e as Configurações Contextuais (CCs) e que visam alcançar determinados propósitos socioculturais (HASAN, 1989; EGGINS, 2002).

Na terceira seção, discurremos sobre o plano do registro e suas variáveis (*Campo, Relações e Modo*), as quais são entendidas como CCs responsáveis pelas configurações linguísticas dos textos, definindo-os em termos de sua materialidade (GOUVEIA, 2009; 2014). Este procedimento nos permite definir os tipos textuais como pertencentes a um determinado gênero em detrimento de outro.

Posteriormente, ainda na terceira seção, discutimos sobre os contínuos e as dimensões de *Campo*, considerando os conhecimentos comuns e especializados. Em torno das *Relações*, destacamos na situação comunicativa, a existência de contínuos de poder, vínculos afetivos e de contato entre os participantes (EGGINS, 2002; MARTIN; ROSE, 2008; VIAN JR., 2009a). Já a

variável *Modo* nos revela o tipo de linguagem empregada para a construção das atividades constituídas e as relações sociais entre os participantes.

Finalmente, na última seção, discutimos o contexto jornalístico e os seus gêneros (MELO, 1992; 1994; 2003; MEDINA, 2011; BONINI, 2003; 2011). Citamos, ainda, o destaque atribuído a estes tipos de gêneros no cenário brasileiro, além de discorreremos sobre o inventário de gêneros no contexto do jornal realizado por Bonini (2003), a partir do critério da funcionalidade dos gêneros no jornal, isto é, de fazer as mídias jornalísticas funcionarem.

## **1.1 A visão sistêmico-funcional da linguagem**

A LSF de M.A.K. Halliday é uma corrente linguística que concebe a língua como um instrumento de interação social, vinculada ao uso real que os usuários fazem dela em diferentes contextos sociocomunicativos. Dessa forma, na perspectiva funcionalista, estudamos a língua em relação à sociedade de forma a discutir, por exemplo, como as instituições produzem seus gêneros discursivos ao se reportarem a diferentes questões sociais, políticas, culturais, ideológicas em determinados grupos sociais.

A teoria sistêmico-funcional contempla todas as formas e usos da língua e este aspecto sociossemiótico da LSF permite aos seus usuários a faculdade de construção de significados em contextos sociais específicos. Na perspectiva da linguística de Halliday, a relação entre a linguagem, o homem e a sociedade é indissociável, e a linguagem apresenta como principais características: (1) o fato de ser uma capacidade essencialmente humana, (2) estabelece as relações sociais, comunicativas e culturais entre os seres humanos, possibilitando, com isso, a constituição de diferentes comunidades linguísticas e (3) possibilita ao ser humano a predisposição para simbolizar o mundo e expressar suas realidades externas e de sua subjetividade (BARBARA; MACÊDO, 2009).

A linguística funcionalista de Halliday apresenta uma concepção de gramática como um sistema unido a diversos fatores sociais, tais como a comunicação, a cultura, a interação etc. De acordo com Barbara e Macêdo (2009), por exemplo, as pesquisas linguísticas com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e na LSF devem incluir uma série de fatores: dentre eles, a estrutura gramatical, toda uma situação comunicativa (os significados, os propósitos comunicativos, os participantes da interação) e o contexto discursivo.



Outro aspecto da GSF, ou gramática representacional, refere-se à ideia de potencial de significados definidos por Halliday e resumido na ideia de que os diferentes significados são criados para construção das diferentes experiências e intenções sociais dos usuários da língua. De acordo com Neves (2010), na GSF observamos a língua como resultado do contexto sociocultural, sendo dirigida para o texto e para o contexto.

Desse modo, em nossa pesquisa, ao focalizarmos o gênero MC na RNE, acabamos por estudar a linguagem por meio de sua EPG e a materialidade dos textos que integram a MC, a partir de suas CCs de *Campo*, *Relações* e *Modo*. Com isso, mostramos como a LSF possibilita priorizar a observação da linguagem em diferentes práticas sociais, como o fazemos ao analisar as MCs na RNE, nos planos contextuais do gênero e do registro.

A LSF por seu caráter sociossemiótico atribui à linguagem uma função social e todas as suas formas de expressão, sejam orais ou escritas, se configuram em texto: desde um gesto até um escrito de longa extensão. De acordo com Eggins (2002, p. 41), na abordagem hallidayana, “a linguagem se constitui como um sistema semiótico: um sistema de codificação, convencionalizado e organizado em um conjunto de opções”<sup>7</sup>. Ou seja, a linguagem é um recurso para a construção de significados produzidos por meio das escolhas que os usuários realizam nos diversos contextos sociais em que estão inseridos.

O contexto social constitui-se, como preceituado por Halliday e Hasan (1989), pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação. Este último se refere ao contexto mais imediato de funcionamento do texto e apresenta três variáveis: (1) o *Campo* discursivo da atividade realizada pelos participantes no evento discursivo; (2) as *Relações* discursivas, as quais tratam das interações entre os participantes em um determinado contexto e o envolvimento entre eles e (3) o *Modo*, que se refere à forma como a linguagem está organizada no texto.

O contexto de cultura é considerado como sendo mais amplo e engloba os modos de vida, a cultura, as diferentes formas de pensamento, as ideologias das pessoas entre outros. Por isso, a sua análise visa à compreensão do texto de modo integral, considerando os modos de vida, os costumes, os valores e crenças dos usuários da língua. Registro e gênero são dois conceitos

---

<sup>7</sup> Traduzido a partir do Espanhol: “el lenguaje constituye un sistema semiótico: un sistema de codificación, convencionalizado y organizado en conjuntos de opciones (EGGINS, 2002, p. 41).

relacionados ao contexto social e são vistos como um modelo de estratificação superior à língua, a qual é considerada como parte integrante deste contexto (GOUVEIA, 2014). Para Halliday (1989, p. 47),

Não oferecemos, aqui, um modelo linguístico separado do contexto de cultura; tal coisa ainda não existe, embora haja ideias proveitosas em circulação. Mas, ao descrever o contexto de situação, é útil construir alguma indicação do *background* cultural e as suposições que devem ser feitas se o texto é interpretado – ou produzido – na forma que o professor (ou o sistema) deseja<sup>8</sup>.

Como postulado por Halliday, o contexto de cultura está atrelado à produção e interpretação do texto e ao próprio uso da linguagem. O contexto de cultura na LSF origina-se, principalmente, em trabalhos de caráter etnográficos do antropólogo Malinowski que demonstrou o uso pragmático da língua, por meio do estudo da comunidade de um grupo de agricultores nas Ilhas Trobriand (CARMO, 2014).

O funcionalismo hallidayano tem origem, principalmente, nos estudos de Firth e de Saussure (NEVES, 1994), mas, diferentemente da corrente estruturalista de Saussure, que vê a linguagem como uma estrutura, Halliday priorizou a fala pelo fato de esta ser uma manifestação individual e coletiva do falante e por meio da qual o usuário interage socialmente e produz os gêneros em diferentes práticas sociais. Para Neves (2010, p. 74), o funcionalismo hallidayano se diferencia na “união do sistêmico com o funcional”.

O termo função trata do conjunto de opções linguísticas disponíveis num determinado contexto. Já o termo sistêmico faz referência à função que a língua assume em determinadas situações reais de uso da linguagem. Em resumo, de acordo com Eggins (2002), é a partir das opções disponíveis no sistema da língua que os usuários fazem escolhas linguísticas específicas dentro de determinado contexto sociocultural para produzir e trocar significados.

Por exemplo, no gênero entrevista de emprego, o participante faz escolhas que vão desde a forma de se vestir, passando pela linguagem utilizada, os recursos argumentativos empregados no evento comunicativo até sua

---

<sup>8</sup> Traduzido a partir do Inglês: “We have not offered, here, a separate linguistic model of the context of culture: no such thing yet exists, although there are useful ideas around. But in describing the context of situation, it is helpful to build some indication of the culture background, and the assumptions that have to be made if the text is to be interpreted - or produced - in the way the teacher (or the system) intends” (HALLIDAY, 1989, p. 47).

postura corporal no contexto da entrevista para poder alcançar o objetivo de ser selecionado no processo seletivo na respectiva vaga de emprego.

Neste sentido, o contexto é um elemento essencial tanto para produção como para compreensão do texto. Segundo Vian Jr e Lima-Lopes (2005, p. 30), há uma impossibilidade de interpretação da mensagem quando não se consideram os elementos contextuais presentes na produção verbal, visto que se deve considerar “a organização da linguagem e sua relação com o uso e o modo como a linguagem e o contexto social em que é produzida se inter-relacionam de modo que um realize o outro”.

Ou seja, o modelo sistêmico-funcional serve ao estudo funcional da linguagem humana, além de ser uma corrente da linguística que vem sendo muito estudada em diversos países. Neste sentido, a LSF estabelece diálogos com a Linguística Aplicada (LA) por exemplo, já que nos fornece bases para estudarmos a linguagem em funcionamento em diferentes contextos, bem como alinharmos o ensino de língua materna e estrangeira no contexto da escola. Segundo Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 31):

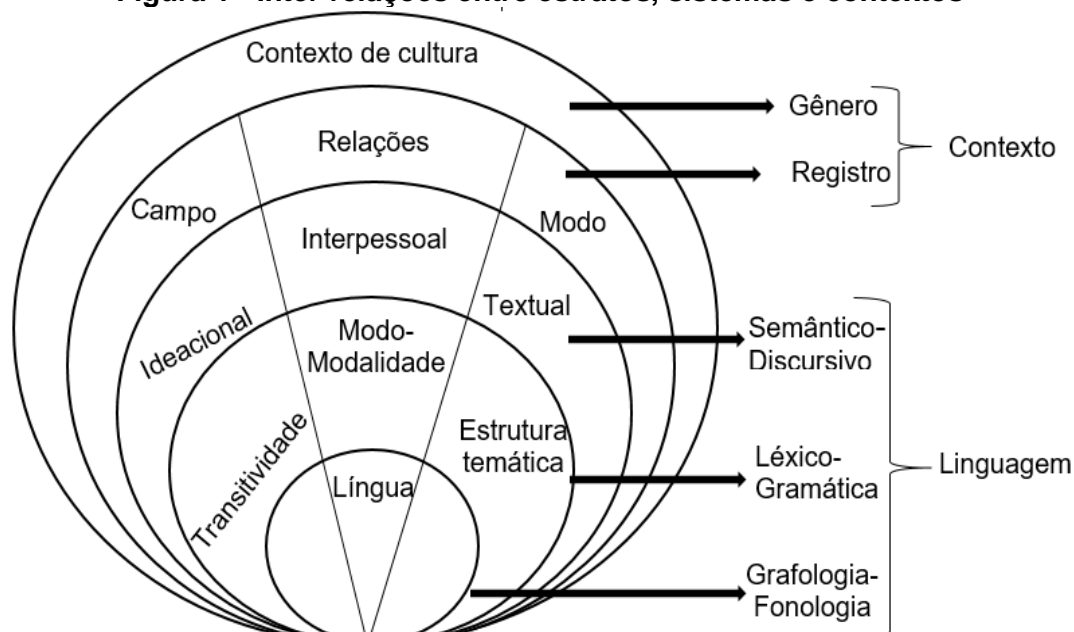
Apesar de o modelo de Halliday ter sido adotado pela linguística tanto descritiva quanto aplicada, em grande parte dos estudos em língua inglesa há diversas pesquisas sobre outras línguas, tais como francês, alemão, espanhol, português (europeu e brasileiro), chinês, japonês e, inclusive, de línguas como ioruba, hindi, filipino e línguas aborígenes australianas.

Como podemos constatar, a LSF é uma perspectiva que vem sendo muito estudada em várias línguas, à medida que os seus pressupostos vieram sendo difundidos em diversos países. A partir dessas considerações, podemos dizer que esta pesquisa se filia a perspectiva de Halliday, e poderá contribuir para a difusão dos estudos de gêneros e da linguagem na perspectiva da LSF. Além disso, esta pesquisa ao focalizar a linguagem vista dentro das dimensões contextuais de gênero e registro, olhamos para o gênero MC e sua organização na revista digital em estudo e analisamos as CCs dos textos e sua estrutura esquemática.

### **1.1.1 A organização da linguagem em estratos**

Na corrente sistêmico-funcional de Halliday, a linguagem é vista em múltiplos planos, considerando seu nível de abstração e o fato de que cada escolha em um deles implica outra num plano seguinte. Com isso, na perspectiva estratificada, os estratos menos abstratos realizam os mais abstratos (MARTIN; ROSE, 2008). Tais inter-relações entre os estratos, os sistemas e os contextos são sintetizadas na Figura 1.

**Figura 1 - Inter-relações entre estratos, sistemas e contextos**



Fonte: Traduzido de Moyano (2013)

Pode ser depreendido, pela Figura 1, que o estrato da expressão (grafologia-fonologia) realiza a léxico-gramática onde se encontram os sistemas de transitividade, de modo/modalidade e estrutura temática, que, por sua vez, trata do conteúdo por meio do qual construímos as orações a partir de escolhas linguísticas realizadas para interagirmos socialmente, a fim de representar nossas experiências e organizar o texto. Já no estrato semântico-discursivo é onde se localizam os significados (ideacional, interpessoal e textual) ligados às metafunções da linguagem.

Em síntese, por meio desses três estratos da língua, é possível afirmar que os “padrões léxico-gramaticais são, por sua vez, reinterpretados no próximo estrato como a semântica do discurso”<sup>9</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 30), por exemplo, mas um é sempre reinterpretado pelo outro. Em relação aos contextos

<sup>9</sup> Lexicogrammatical patterns are in turn reinterpreted at the next stratum as discourse semantics. (MARTIN; ROSE, 2008, p. 30).

de cultura e de situação, ambos integram, respectivamente, gênero e registro, incidem diretamente no texto e são responsáveis por sua diversidade (GOUVEIA, 2014; FUZER, 2018).

O contexto de cultura está além da situação, ou seja, está além do registro e onde se localiza o propósito sociocultural do texto (GOUVEIA, 2014; FUZER, 2018). Já no contexto situacional encontram-se as variáveis que define o contexto de interação pela linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1989). Com isso, a abordagem funcionalista hallidayana se baseia nos vínculos entre os três estratos da linguagem, e entre estes e o nível contextual (MORIS; NAVARRO, 2007; 2011). Para Martin (1992), a estratificação dos planos do gênero e do registro são superiores a língua. A Figura 2 ilustra essa inter-relação entre os planos.

**Figura 2 - Estratificação dos planos do gênero, do registro e da linguagem**



Fonte: Traduzido de Martin (1992, p. 495)

Por meio da Figura 2, percebemos que o gênero é realizado pelo registro e este pela linguagem, já que são semioticamente superiores à língua. Tal como discorrem Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 34), na perspectiva de Martin, “o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro”. Em contrapartida, Hasan (1989) argumenta que são as variáveis que são realizadas pelo gênero.

Considerando o fato de que os contextos de cultura e de situação fornecem ferramentas para descrever as características linguísticas dos textos e explicar por que pertencem a um determinado gênero em detrimento de outro, visto que um dado tema poderá ser abordado em diferentes gêneros (GOUVEIA, 2014), bem como os nossos objetivos de pesquisa, interessa-nos trabalhar, de forma articulada, gênero e registro para podermos interpretar os textos em sua materialidade e organização estrutural.

### 1.1.2 O estrato contextual e a relação entre texto e contexto

Na corrente da LSF, o texto é uma unidade de sentido produzido em contextos reais de uso da linguagem para o alcance de objetivos sociais e comunicativos. Considerando nossos objetivos de pesquisa, mapeamos os textos na seção MC da RNE que compõem o *corpus* e, para cumprir esta tarefa, analisamos o contexto de cultura (gênero) para verificamos a organização estrutural dos textos e para o contexto de situação cujas variáveis de Registro *Campo*, *Relação* e *Modo* definem os textos no contexto de produção textual.

Além disso, voltamos nosso olhar para os gêneros em estudo e como estes são vistos no contexto jornalístico digital para entendermos como a RNE os exploram, já que em nosso cotidiano nos comunicamos e interagimos uns com outros através de textos, sejam eles falados, escritos, gestuais etc. Tais textos são realizados de formas individuais ou coletivas e por meio dos aspectos sociossemióticos e semânticos produzidos em diversos contextos para atender aos nossos objetivos sociocomunicativos.

Na perspectiva da linguística funcionalista o texto é uma unidade sociossemiótica e semântica, de qualquer extensão, resultante de nossas práticas sociais e com organização estrutural linguística que visa à produção de significados em determinados contextos de cultura e de situação. (HALLIDAY, 1989).

Para Eggins (2002), o estudo do texto pressupõe o estudo do contexto, visto que os usuários, ao usarem a linguagem, produzem textos para atingir propósitos comunicativos dentro de determinado contexto de cultura (gênero) e de situação (registro). Com isso, o texto deve ser definido levando-se em consideração o contexto, pois, conforme Halliday (1989, p. 05):

há o texto e há outro texto que o acompanha: texto 'com', ou seja, o contexto. Esta noção de o que é 'com o texto', no entanto, vai além do que é dito e escrito: ele inclui outros acontecimentos não-verbais sobre o ambiente em que um texto se desenvolve<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Traduzido do inglês: "there is text and there is other text that accompanies it: text that is 'with', namely the con-text. This notion of what is 'with the text', goes beyond what is said and written: it includes other non-verbal goings on the total environment in which a text unfolds". (HALLIDAY, 1989, p. 05).

Como se depreende pelo excerto de Halliday anterior, todo texto está inscrito em um determinado contexto, o qual, por sua vez, carrega diversos acontecimentos verbais e não verbais utilizados pelo usuário da língua. O texto pode ser constituído de linguagem verbal, não verbal ou as duas conjuntamente.

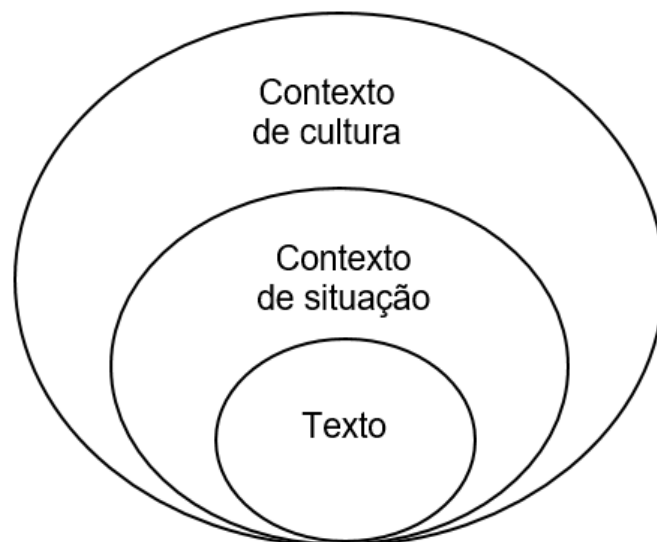
A compreensão de um texto leva em consideração, além de seu ambiente imediato, a inclusão de um aprofundado conhecimento cultural, o que nos leva a pensar que somente o contexto imediato não é capaz de fornecer todas as bases para a análise da linguagem. A isso, chamamos de contexto de cultura onde os gêneros circulam. Este contexto refere-se ao nível mais alto de abstração que proporciona ao texto sua estrutura esquemática e seus padrões performativos em relação às variáveis do contexto de situação (registro).

Na abordagem da LSF, a leitura de qualquer texto leva o leitor a deduzir o contexto pelo texto e predizer a linguagem presente em um dado contexto de uso (HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 2002), uma vez que temos a capacidade de perceber sua procedência, o assunto tratado no texto, estabelecer nossas relações sociais, semânticas e organizar a linguagem (orações) em textos.

Na LSF, as formas com que os contextos de situação e de cultura se materializam nos textos é que são o foco de estudo, uma vez que, a combinação destes dois contextos nos fornece “as semelhanças e diferenças entre os textos” (SILVA, 2018, p. 306). Como estudamos a MC e sua constituição estrutural, buscamos também verificar como eles a integram. Com isso, a partir dos níveis do gênero e do registro, mostrar a relação entre texto e contexto será uma de nossas tarefas.

A noção de contexto como a que inclui tudo o que é falado ou escrito, inclusive o não verbal, bem como o ambiente como um todo, poderá servir para relacionar o texto e a situação real de uso da linguagem. Todo e qualquer uso da língua que seja operacional e funcione semanticamente em um dado contexto situacional é considerado pela LSF como um texto (HALLIDAY, 1989). A Figura 3 resume as relações dos contextos com o texto e deste em relação àqueles.

**Figura 3 - As relações entre texto, contexto de situação e de cultura**



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 26)

Pela Figura 3, podemos observar que o texto reflete as influências dos contextos (de cultura e de situação) em que é produzido, já que as variáveis do contexto situacional atuam sobre sua configuração linguística e os usuários, para alcançar seus propósitos comunicativos realizados através dos significados presentes nos textos, se valem dos sistemas gráfico e fônico.

Discutidos os conceitos de linguagem na perspectiva sistêmico-funcional e sua visão em estratos, bem como as ideias de texto e contexto e suas relações, na próxima seção, apresentamos a definição de gênero dentro da LSF, as relações e diferenças entre gênero e registro. Além disso, discorreremos sobre a Configuração Contextual e suas relações com a EPG e finalizamos a seção expondo as definições de EPG e dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e fases.

## 1.2 Gênero

Os conceitos de gênero e registro empregados nesta pesquisa para a caracterização do gênero MC na RNE tem como base os estudos de Hasan (1989), Eggins (2002), Martin (1992) e Martin e Rose (2008) e que estão centrados nos preceitos da LSF. Como a nossa pesquisa foca o nível contextual de análise, entendemos que primeiro é necessário apresentar as definições de cada um desses estratos, e posteriormente mostrar suas diferenças.

Para Hasan (1989), os gêneros podem ser entendidos como formas culturalmente estabelecidas e que apresentam sequências, apontando, com isso, que os textos apresentam estruturas esquemáticas que os caracterizam em



torno de sua organização, nos permitindo identificá-los. Ao trazer este conceito, a autora estabeleceu que os gêneros são produzidos pelos participantes da linguagem em suas interações sociais, estando, por isso, relacionados às práticas sociais dos usuários (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005). Em outras palavras, os gêneros são elaborados para atender ao funcionamento de toda a atividade dos interactantes.

Dentro dos estudos de gêneros na LSF, outra definição de gênero complementar à de Hasan é a de Eggins (2002), para quem os gêneros estão relacionados aos diferentes contextos socioculturais e atividades sociais realizadas pelos usuários. Como se nota, o gênero é resultado do uso que fazemos da linguagem e que resulta da expressão das nossas experiências socioculturais. Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 47),

a linguística sistêmico-funcional (LSF) opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto. A linguagem se organiza de dada maneira dentro de uma cultura porque essa organização serve a um propósito social no interior daquela cultura.

Percebe-se, com isso, que na LSF gênero é visto como um conceito abstrato e materializado em textos por meio da linguagem. Por isso, ele é usado para definir as atividades linguísticas realizadas pelos usuários. Segundo Vian Jr. e Lima-Lopes (2005), na perspectiva funcionalista hallidayana, o gênero pode ser constituído como um processo social, orientado para fins específicos e que apresenta estrutura em etapas. Esta definição encontra-se na perspectiva de Martin (1992) em que o gênero tem uma noção estratificada e teleológica. O Quadro 1 sintetiza a definição de Martin sobre o gênero na LSF.

**Quadro 1 - Síntese da definição de gênero na LSF segundo Martin**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Gênero</b>   | É um processo social organizado em estágios e orientados para um objetivo específico. |  |
| <b>Processo social</b>  | <b>Organizado em estágios</b>   | <b>Orientados por objetivos específicos</b>  |
| A elaboração dos gêneros pelos participantes ocorre de forma coletiva | Os gêneros normalmente demandam-nos etapas para que alcancemos nossos objetivos.      | Os usuários da língua utilizam os gêneros para realizar práticas sociais orientadas. |

Fonte: Silva e Espindola (2013, p. 281)

Pelo Quadro 1, na abordagem de Martin, os gêneros são produzidos coletivamente em diferentes contextos por meio da realização de práticas sociais

e visam aos objetivos desses usuários. Por outro lado, o registro é a materialização do gênero. O Quadro 2 resume as características do gênero e do registro dentro da perspectiva teleológica de Martin.

**Quadro 2 - Conceitos de Gênero e registro sob a abordagem teleológica**

| <b>Gênero</b>  | <b>Registro</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósitos sociais e comunicativos semelhantes originam textos também semelhantes.</li> <li>- O agrupamento de textos poderá ser realizado a partir dos seus propósitos sociais e comunicativos.</li> <li>- A classificação tipológica textual poderá ser realizada tendo como principal critério a eleição do propósito sociocomunicativo.</li> <li>- O propósito comunicativo está relacionado às variáveis do contexto situacional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo e qualquer texto possui objetivo social e comunicativo</li> <li>- Os usuários usam os textos para realizar ações e tarefas;</li> <li>- Os usuários “escolhem” os propósitos sociocomunicativos, os quais irão compor suas produções textuais. Entretanto, tais “escolhas” não são “inventadas”.</li> <li>- O contexto de cultura é responsável pelo condicionamento do propósito.</li> <li>- Os propósitos comunicativos podem ser explicitados ou implícitos nos textos.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gouveia (2014) e de Silva (2015)

No Quadro 2, podemos notar que gênero e registro se complementam em alguns pontos, mas integram dois níveis de contextos diferentes: o primeiro relacionado ao contexto de cultura e o outro ao contexto de situação. Segundo Gouveia (2014, p. 209), “o registro é o que torna os textos diferentes e o gênero é o que torna os textos semelhantes”, ou seja, ambos os contextos se diferenciam, porque o gênero se refere ao propósito sociocomunicativo e às escolhas estruturais potencializadas por este propósito, e o registro nos fornece as variáveis do contexto situacional responsáveis por delimitar os significados semânticos dos textos.

### **1.2.1 A estrutura potencial de gêneros**

Na abordagem sistêmico-funcional, os usuários da língua trocam significados com seus interlocutores para alcançar propósitos sociocomunicativos e, ao realizar esta ação, o fazem por meio dos gêneros (VIAN JR., 2009b). Para Hasan (1989), cada situação comunicativa objetiva a um determinado tipo de significado social de modo que podemos reconhecê-lo por meio da definição dos elementos que estruturam o gênero e como cada um deles se organiza para a produção do todo.

Tal como discutem Vian Jr. (2009b) e Motta-Roth e Heberle (2005), a noção de EPG tem origem em Hasan (1989) e trata de uma teoria em que todo

e qualquer texto possui uma estrutura esquemática organizada em torno de três tipos de estágios que determinam as características textuais do gênero (HASAN, 1989; VIAN JR., 2009b). Estes estágios são classificados como:

- (1) **Obrigatórios:** ocorrem em todos os textos de um determinado gênero e são responsáveis por defini-los;
- (2) **Opcionais:** podem estar presentes em um dado gênero, no entanto, “não precisa necessariamente estar presente em qualquer texto que tipicamente acompanha aquela atividade social específica” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 18);
- (3) **Recursivos:** podem aparecer em diferentes partes de um evento comunicativo sem seguir uma ordem rígida (VIAN JR. 2009b).

Retomando Hasan (1989), Silva e Espindola (2013) expõem que os estágios apresentam características específicas quanto à caracterização da EPG, visto que um determinado contexto apresenta traços específicos deste, permitindo-nos prever as sequências e as recorrências de determinados elementos de um texto. Para tanto, Hasan (1989) propõe algumas perguntas orientadoras e os elementos funcionais. O Quadro 3 resume essa ideia.

**Quadro 3 - Perguntas orientadoras para os elementos funcionais**

| Perguntas orientadoras                           | Elementos funcionais     |
|--|--------------------------|
| 1. Quais elementos devem ocorrer                 | Obrigatórios             |
| 2. Quais elementos podem ocorrer                 | Opcionais                |
| 3. Onde os elementos devem ocorrer               | Sequência esperada       |
| 4. Onde os elementos podem ocorrer               | Sequência possível       |
| 5. Com que frequência os elementos podem ocorrer | Iterativos ou recursivos |

Fonte: Retirado de Silva e Espindola (2013, p. 283)

Conforme revela o Quadro 3, podemos definir os elementos funcionais a partir de perguntas que nos orientam perceber tais elementos. Para caracterizarmos um determinado gênero, tomamos um exemplar de textos e delimitamos seus estágios obrigatórios, os quais irão aparecer de forma ordenada e específica e suas ocorrências poderão ser previstas a partir de determinados elementos contextuais. Descrevemos também os seus estágios opcionais que, por sua vez, poderão ocorrer em diferentes partes dos textos. E

os estágios recursivos que podem aparecer mais de uma vez, alternando suas frequências no texto.

Para Motta-Roth e Heberle (2005, p. 17), a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) pode ser reconhecida nos textos a partir da Configuração Contextual (CC), porque a estrutura potencial de um dado gênero se constitui a partir da expressão verbal de uma CC e, como tal, dependerá de um conjunto específico de valores relacionados ao *Campo*, às *Relações* e ao *Modo*, visto que estas sustentam relações de “reciprocidade com os elementos textuais” obrigatórios, opcionais e recursivos do gênero. O Quadro 4 ilustra as relações entre os CCs e a EPG.

**Quadro 4 - Composição das CCs e da EPG e suas designações e relações**

| Configurações Contextuais | Constituição da EPG   | Perguntas   | Relações entre as CCs e as EPGs   |
|---------------------------|-----------------------|---|---|
| <i>Campo</i>              | Estágios obrigatórios | Quais elementos devem ocorrer?                              | CC: o que está acontecendo na atividade comunicativa?<br>EPG: quais elementos se repetem em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?                                |
| <i>Relações e Modo</i>    | Estágios opcionais    | Quais elementos podem ocorrer?                              | CC: quais relações são estabelecidas na situação comunicativa?<br>EPG: quais elementos aparecem às vezes nos exemplares do <i>corpus</i> ?                        |
|                           | Estágios recursivos   | Quais elementos podem ocorrer com determinadas frequências? | CC: quais os modos de organização da linguagem?<br>EPG: quais elementos se repetem mais de uma vez e em diferentes locais de um mesmo exemplar do <i>corpus</i> ? |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos pressupostos de Hasan (1989) e discutidos por Motta-Roth e Heberle (2005)

Resumidos no Quadro 4, verificamos que as CCs apresentam relações com os estágios dos textos. Tal como discutem Motta-Roth e Heberle (2005), o texto pode ser previsto por meio pistas contextuais, sendo que o contexto é constituído por um conjunto de textos elaborados dentro de uma determinada situação em um contexto de cultura. Dessa forma, o *Campo* realiza os elementos obrigatórios da EPG, as *Relações* e o *Modo* realizam aos estágios opcionais e recursivos.

Para analisar o gênero MC a partir de suas EPGs, consideramos as relações entre estágios e fases, tendo como base o que expõem Martin e Rose (2008). Na visão destes autores, um determinado estágio é constituído por uma fase ou várias fases que desempenham uma função específica para envolver o

usuário/escritor. Ao descrever as fases das histórias, por exemplo, esses pesquisadores argumentam que os tipos de fases dependem do gênero do texto, portanto, cada gênero pode se constituir a partir de fases específicas. Para Silva (2015, p. 31)

Nos gêneros das estórias, cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as estórias se desenrolam, construindo seu campo de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as estórias a experiências e interpretação de vida.

Como discute Silva (2015), as fases dos gêneros das histórias apresentam como principal função engajar os leitores nas histórias. Para os textos em estudo, podemos afirmar que, ao descrever os eventos, os jornalistas opinam e envolvem os leitores nos assuntos relatados, uma vez que as questões abordadas são de interesse ou dizem respeito ao seu público leitor. No Quadro 5, resumimos algumas das fases e suas funções descritas por esses pesquisadores para os gêneros das histórias.

**Quadro 5 - Tipos de fases e suas funções**

| <b>Tipos de fases</b>       | <b>Funções de engajamento</b>   |
|-----------------------------|---|
| Apresentação de um contexto | Apresentação de identidades, atividades e locais dentro de um dado contexto     |
| Descrição                   | Descrever pessoas, lugares, coisas, objetos, eventos subsequentes, entre outros |
| Comentário                  | Introduzir comentários do narrador  |
| Reflexão                    | Introduzir pensamentos dos participantes  |

Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008, p. 82)

Resumidas no Quadro 5, apesar de essas fases integrarem os gêneros das histórias no mapeamento de Martin e Rose (2008), destacamos quatro das nove fases mapeadas por esses pesquisadores e que podemos considerar em nossas análises, pelo fato de que nos textos das MCs da RNE são previsíveis a apresentação de identidades, atividades e locais de diferentes contextos descritos, a descrição de estratégias, de eventos ou fatos relatados, a apresentação de comentários dos redatores e reflexões dos participantes nos textos sobre as questões abordadas.

Em relação às fases, Silva (2015, p. 31) afirma que “tipos de fases ainda dependem do gênero do texto, como o campo - do que trata o texto”. Ou seja, ao analisarmos um determinado gênero, podemos partir de seus estágios que

são previstos e, posteriormente, descrevermos as fases dos textos que podem ocorrer de formas variadas. Para representar os estágios dos textos, Hasan (1989) propõe um conjunto de símbolos para o mapeamento da estrutura esquemática dos textos, como sintetizamos no Quadro 6.

**Quadro 6 - Símbolos e seus estágios**

| Símbolos | Tipos de estágios   |
|----------|---|
| ^        | Sequência   |
| *        | Estágio é obrigatório. Neste caso, poderá ou não ocorrer na mesma ordem |
| ()       | Estágios opcionais  |
| ↵        | Estágios recursivos   |
| ↵{ }     | Estágios recursivos e em ordem fixa estabelecida entre chaves.          |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Hasan (1989) e de Eggins (2002)

A esquematização sintetizada no Quadro 6 sugere que os símbolos representativos dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos possibilitam, juntamente com as abreviaturas de cada estágio localizado nos textos nas MCs como demonstramos ao longo da nossa análise, uma visualização mais ampla destes estágios, os quais são responsáveis por cumprir funções específicas nos textos. Por exemplo, o asterisco indicará os estágios obrigatórios, independentemente das partes dos textos onde eles ocorrerem.

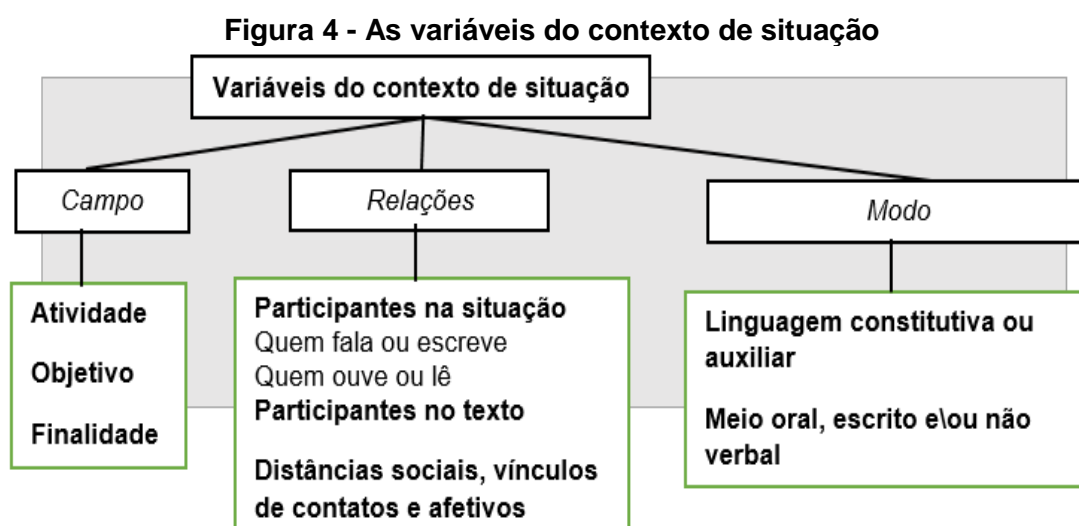
É importante sinalizar, conforme apontam Hasan (1989) e Eggins (2002), que o sinal que indica sequência ocupa a função de ligar um estágio a outro. Portanto, utilizaremos “^” na esquematização dos estágios de todos os textos. Em resumo, por meio do mapeamento dos estágios e fases, observaremos como esses elementos organizam os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Nesta seção, discutimos a noção de gênero na LSF, de EPG e dos estágios e fases, além das relações entre as CCs e as EPGs. Na próxima seção, discorreremos sobre o plano contextual do registro que trata da variação linguística dos textos, permitindo caracterizá-los, tomando como base as variáveis contextuais de *Campo*, *Relações* e *Modo* responsáveis pela materialidade e concretude da linguagem nos diferentes contextos situacionais (HALLIDAY; HASAN, 1989). Além disso, discutimos sobre os contínuos e dimensões das variáveis situacionais.

### 1.3 Registro

Como discutimos na (seção 1.1, subseção, 1.1.1), o registro integra o estrato da situação do ponto de vista contextual e é entendido como uma configuração de recursos semânticos que os usuários de uma determinada cultura relacionam a um tipo de situação (SILVA, 2018). Tal como discutem Ghio e Fernández (2005), a proposta do contexto de Halliday está atrelada aos trabalhos do antropólogo Malinowski, o qual defende a necessidade de se explicar o todo para compreender partes de uma cultura.

Neste cenário, de acordo com Halliday (1989), o uso da linguagem depende do contexto de situação em que o usuário da língua está inserido. Portanto, o contexto de situação refere-se àquele interpretado, imediatamente, em torno do texto, já que está ligado às condições de produção textual. São três as variáveis do contexto de situação: *Campo*, *Relações* e *Modo*, conforme resumidas na Figura 4.



Fonte: Retirado de Fuzer e Cabral (2014, p. 30)

As variáveis de registro, como ilustra a Figura 4, revelam-nos que o *Campo*, as *Relações* e o *Modo* possuem características diferentes e são responsáveis pela constituição dos textos no plano do contexto situacional. Ambas definem o registro do texto e ocorrem de forma distinta em cada tipo textual. O registro é determinado pelo texto e “é potenciado pelos termos componentes do contexto que motivou esse texto, por oposição aos outros contextos possíveis” (GOUVEIA, 2014, p. 207). Como propõe esse autor, o registro de um dado texto é específico e resulta de um conjunto de configurações linguísticas que o tornam único e distinto em relação a outros textos.

Para Eggins (2002), nas diversas práticas sociais, os falantes ao produzirem seus textos utilizam um determinado tipo de linguagem em um texto específico por conta de um dado contexto situacional que restringe esse uso linguístico. Além disso, os usuários criam um determinado tipo de vínculo social, uma certa distância ou proximidade dependendo dos graus de afetividades que possuem um com o outro em um determinado contexto de situação (VIAN JR., 2009a).

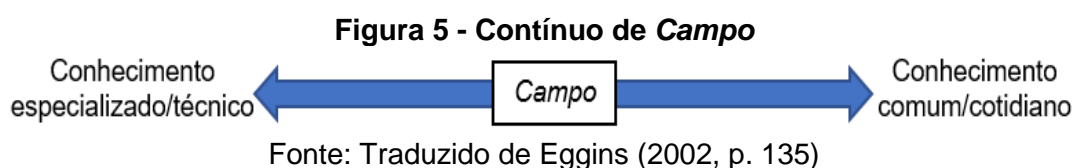
### 1.3.1 O *Campo* de atividade e suas dimensões

A variável *Campo* diz respeito ao assunto tratado no texto, seu funcionamento. Este conceito é extremamente relevante, pois é a partir do *Campo* que podemos perceber os significados dos textos que circulam em um dado contexto real de uso da língua e tais aspectos podem ser abordados no estudo do texto (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

O *Campo* se relaciona à metafunção ideacional da linguagem que se reporta ao conhecimento do mundo das ideias (EGGINS, 2002). Esta metafunção se divide em dois tipos de significados: (1) os significados experienciais e (2) os significados lógicos. Ambos são diferentes, embora se reportem às realidades externas e internas dos falantes.

Os significados experienciais tratam dos conteúdos internos das orações, isto é, sua estrutura; os significados lógicos, em contrapartida, se referem aos significados relacionados à organização dos grupos verbais e nominais, os quais estão abaixo da oração e dos complexos oracionais de coesão textuais que estão acima das orações.

Por se referir ao que de fato está ocorrendo em uma dada situação real de uso da linguagem, a CC de *Campo* pode ser descrito em dois contínuos que oscilam entre dois extremos a depender do tipo de interação social que desempenhamos em um determinado contexto (EGGINS, 2002; VIAN JR., 2009a). A Figura 5 resume essa ideia.





Pela Figura 5, podemos verificar que o *Campo* de atividade apresenta um tipo de conhecimento mais especializado/técnico nas situações mais formais de uso da linguagem e mais comum/cotidiano diante de situações informais (EGGINS, 2002). Tomando as concepções de Martin e Rose (2008, p. 14) em torno do *Campo* de atividade, podemos dizer que, nas diversas situações sociocomunicativas, produzimos diferentes tipos de atividades que variam entre específicas e gerais (eixo vertical) e estruturadas e não estruturadas (eixo horizontal). A Figura 6 ilustra esses conceitos.



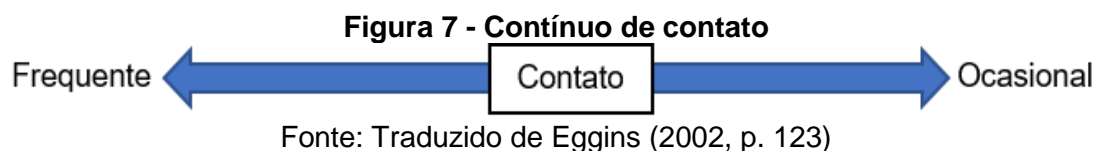
Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2008, p. 14)

Resumidas na Figura 6, as dimensões de *Campo* mostram que os usuários constroem diferentes tipos de atividades, as quais estão relacionadas às diferentes situações sociais. Por exemplo, por integrar a instituição jornalística, a RNE constrói um campo de atividade que pode ser caracterizado como geral e estruturado e que demanda o uso de um tipo de conhecimento especializado ou técnico nos mostrando que, nos diferentes textos, a RNE usa a linguagem para representar seu mundo externo (ações sociais) e interno (pensamentos, valores, crenças, sentimentos etc.) em relação às diversas questões educacionais abordadas nos textos das seis MCs.

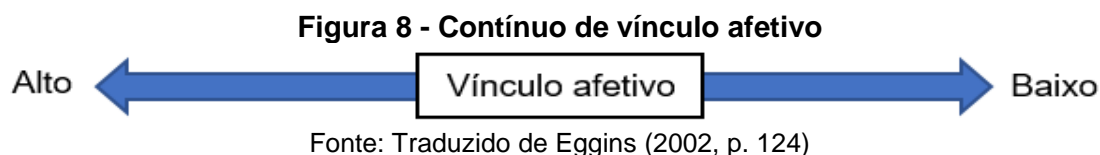
### **1.3.2 As *Relações* e suas dimensões de poder, níveis de afetividades e distâncias sociais**

A CC *Relações* representa os papéis sociais, as intenções, as relações dos falantes, estando, por isso, relacionada à metafunção interpessoal. A partir

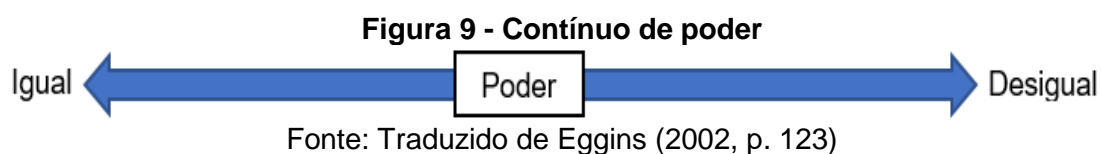
desta metafunção da linguagem, por exemplo, podemos analisar o modo como os participantes expressam e compreendem atitudes, julgamentos, ações, interação, o grau de distanciamento/proximidade ou poder/solidariedade, como agramática (assertivamente/categoricamente) e trocam significados através das orações (EGGINS, 2002; BARARA; MACÊDO, 2009; VIAN JR., 2009a). A Figura 7 mostra o contínuo de contato das relações sociais.



Como resumido na Figura 7, em nossas interações mantemos contato com o outro que poderá variar do mais frequente ao mais ocasional. Sendo o uso da linguagem o determinante do tipo de relação que iremos desempenhar em uma dada situação, sendo que em cada situação, seja ela formal ou informal, temos um tipo de veículo que estabelecemos no evento comunicativo. A seguir, na Figura 8, expomos o contínuo de vínculo afetivo que desempenhamos em nossas interações.



Como mostra a Figura 8, os níveis de vínculos afetivos podem variar do mais alto para o mais baixo e, isso dependerá dos graus de afetividades que temos com o outro. Dessa forma, em nossas interações sociais, podemos exercer diferentes níveis de poder. (EGGINS, 2002; VIAN JR., 2009a). A Figura 9 resume o contínuo de poder que os usuários podem assumir nas diferentes situações comunicativas.



Conforme resumidos na Figura 9, os participantes podem exercer poder igual ou desigual a depender do tipo de contexto situacional. Como discutido por

Eggins (2002), na variável *Relações*, podemos identificar a existência de dois tipos de situações: (1) o contexto situacional informal e (2) o contexto formal. O Quadro 7 resume esses conceitos.

**Quadro 7 - Comparação das situações informais e formais**

| informal             | formal                              |
|----------------------|-------------------------------------|
| poder igual          | poder desigual, hierarquizado       |
| contato frequente    | contatos infrequentes e esporádicos |
| alto vínculo afetivo | baixo vínculo afetivo               |

Fonte: Traduzido de Eggins (2002, p. 124)

Como resumidos no Quadro 7, as situações comunicativas estão diretamente relacionadas aos tipos de interações realizadas. Como discute Eggins (2002), o contexto situacional informal trata das situações em que os participantes têm o mesmo poder, contato diário frequente e apresentam alto grau de afetividade. Por outro lado, no contexto formal, os interactantes apresentam poder desigual, contato diário não frequente e níveis afetivos baixos. Vejamos na Figura 10 as dimensões variacionais das *Relações* entre os participantes.

**Figura 10 - Dimensões da variável *Relações***



Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2008, p. 14)

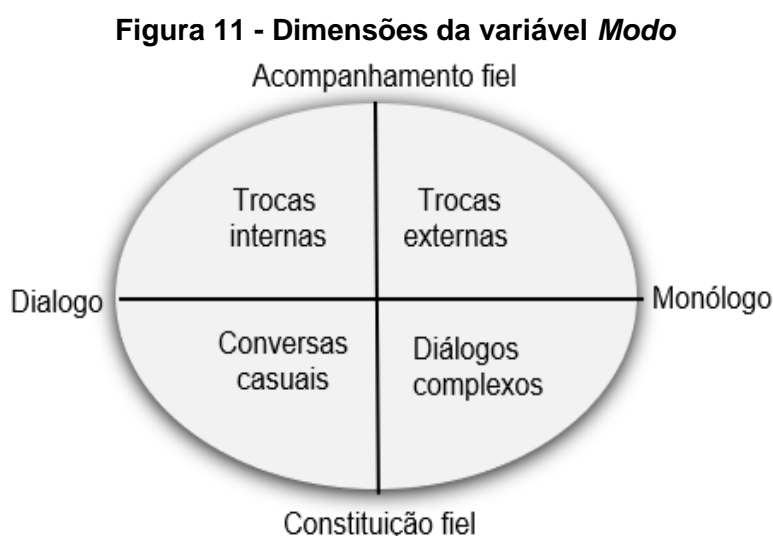
Conforme a Figura 10, as *Relações* sociais podem apresentar proximidade e, neste caso, constatamos a presença de situações informais com a presença de diálogos entre, por exemplo, pais e filhos, amigos próximos, cônjuges etc. que, por terem contato diário e estarem inseridos dentro de determinadas situações informais, apresentam níveis de poder igual, contato frequente e envolvimento afetivo alto. Em contrapartida, as relações nas

situações formais demandam níveis de poder desiguais, um dado tipo de contato que não é frequente e o envolvimento afetivo é baixo ou inexistente.

### 1.3.3 O *Modo* de organização da linguagem e suas dimensões

A CC de *Modo* está relacionada à metafunção textual, sendo construída em torno do Tema, que é o ponto de partida da mensagem e o elemento por meio do qual localizamos e que nos orienta na análise da sentença dentro de um determinado contexto. Já o Rema é onde o Tema se desenvolve (HALLIDAY, 1994). Na visão hallidayana, a metafunção textual ocupa-se do estudo das orações no nível do texto, enquanto as metafunções ideacional e interpessoal estão no nível das orações.

Essa variável se refere à organização da linguagem em texto, o modo falado, escrito, visual ou multimodal pelo qual a mensagem é veiculada na interação e se relaciona ao significado textual que é realizado por meio de decisões tomadas pelos usuários em torno da distribuição das informações nos textos. A Figura 11 resume as dimensões do *Modo* de organização.



Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2008, p. 14)

Constatamos pela Figura 11, por um lado, que a CC de *Modo* pode organizar a linguagem para a produção dos textos em forma de um diálogo elaborado por trocas internas e/ou conversas casuais entre os participantes. Por outro lado, a linguagem poderá se estruturar como um monólogo e, neste caso, os textos são constituídos por trocas externas e/ou diálogos mais complexos.

Por fim, apresentamos no Exemplo 1, trecho de texto retirado da versão digital da RNE de abril de 2017, como as variáveis de registro constituem o texto.

### Exemplo 1 - Trecho de texto

[...] Do Facebook ao vestibular, argumentar nunca foi tão importante. Conheça estratégias para garantir que seus alunos produzam bons textos [...]

[...] Nessas etapas, é possível destacar pequenos detalhes que fazem a diferença na sequência didática. Nas próximas páginas, damos dicas de como aproveitar ao máximo o planejamento, a produção e a revisão. Se realizadas com frequência, essas atividades ajudam a formar bons escritores.



[...] A escrita se planeja

É fundamental que o tema abordado nos textos seja instigante para os jovens. "Muitas vezes, para um aluno de 6º ano, a questão polêmica que mobiliza a todos é a proibição de se utilizar boné na sala de aula. O educador pode estar atento a isso e incentivar esse debate", aconselha Eliana Gagliardi, assessora e autora de livros didáticos [...]

Fonte: Retirado do *site* da RNE da edição de abril (2017)

No Exemplo 1, pode-se identificar que o *Campo* de atividade trata da importância do ensino e aprendizagem do texto argumentativo. A linguagem que representa esta variável pode ser apreendida nas expressões: “argumentar nunca foi tão importante” e “Conheça estratégias para garantir que seus alunos produzam bons textos”.

Em relação à variável *Relações* temos: o jornalista (produtor do texto), a revista, alunos e assessora de livro didático. A linguagem presente para identificação das Relações, temos: “damos dicas” que se refere à RNE integrada no discurso pelo produtor do texto. Outros participantes são: “aluno de 6º ano”, “O educador” “Eliana Gagliardi, assessora e autora de livros didáticos”. O *Modo* de organização da linguagem é multimodal, sendo constituída de linguagem verbal e visual.

Discorreremos nesta seção sobre o registro e suas CCs, responsáveis pelo aspecto físico dos textos, bem como sobre os contínuos e as dimensões variacionais que influenciam diretamente nos objetivos sociocomunicativos dos usuários nos diferentes contextos sociais. Na próxima seção, apresentamos algumas ideias sobre o contexto jornalístico e seus gêneros, discorreremos sobre

as mídias digitais, referindo-nos, especificamente à RNE, discutimos como se caracterizam esses gêneros no âmbito do jornalismo e os estudos sobre eles para as nossas análises.

#### **1.4 O contexto jornalístico e seus gêneros**

A instituição jornalística possui grande relevância social, política e cultural, sendo um agente responsável pela difusão de informações e por contribuir para a formação da opinião dos leitores (GRILLO, 2004). Segundo Grillo, “essa questão leva, por um lado, à identificação da imprensa com a função informativa da linguagem, a qual caracteriza um ato de comunicação como a descrição da realidade” (GRILLO, 2004, p. 19). Em outras palavras, de acordo com esta pesquisadora, a imprensa transmite ao seu público leitor o que está acontecendo na atualidade e o faz por meio da linguagem.

Com isso, as diferentes linguagens empregadas são a base de toda a atividade comunicativa nas diferentes mídias (CABRAL, 2007). Dessa forma, usada em suas várias formas na instituição jornalística, a linguagem se configura em textos verbais e visuais, utilizados para composição de jornais e revistas, seja no meio impresso ou eletrônico. Para Cabral (2007), a mídia pode ser entendida como uma atividade que interliga as sociedades e os grupos sociais, além de ser um local de circulação e formação da opinião dentro da sociedade e serve à divulgação de diversos conhecimentos, valores e crenças dos grupos sociais.

Neste sentido, ao se organizarem estruturalmente e de formas distintas, jornais e revistas acabam por fazer diferentes escolhas quanto aos tipos textuais para divulgação daquilo que pretende levar ao seu público leitor. Por exemplo, a revista, se configura como um veículo de comunicação que, por um lado, é entendido como um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços disponíveis a um determinado público, e por outro, serve para divulgação de diferentes eventos e a formação opinativa de seus leitores (SCALZO, 2004).

Partilhando dessas ideias, enfatizamos que, embora na comunidade jornalística essas funções assumam lugar de destaque, focalizamos os gêneros produzidos e utilizados pelo jornalismo, os quais são os responsáveis pela atividade sociocomunicativa das mídias. Dessa forma, atrelado à perspectiva da LSF, nosso foco de estudo dos gêneros está centrado nos planos contextuais do

gênero e do registro. Mas, como estamos estudando os gêneros dentro do contexto jornalístico, bem como eles estão organizados estruturalmente para alcançar os objetivos a que se propõem, buscamos entender a definição de gênero dentro desta área.

A partir desses pressupostos, ao pesquisar sobre os gêneros na área de comunicação, constatamos a existência de uma vasta literatura que os estudam, mas, como discute Bonini (2003), não existe muita clareza e consenso no que refere às noções dos gêneros jornalísticos, uma vez que são utilizados ou para a produção do discurso midiático ou para classificação tipológica de gêneros informativos e opinativos. Na visão de Bonini (2003, p. 209), na literatura da área de comunicação,

a noção de gêneros não aparece de forma clara. Tanto são entendidos como gêneros os textos relacionados a uma prática discursiva (de ocorrência empírica, como a notícia e a reportagem) quanto os traços que reportam categorias mais amplas e de caráter tipológico.

Pode-se inferir pelo trecho acima que a falta de um consenso ou esclarecimento sobre os gêneros discursivos pela instituição jornalística gera muitas divergências quanto ao posicionamento de uma definição clara sobre eles. Para o autor, na área de comunicação, a noção de gênero segue uma linha que tem como foco ser um manual de ensino da estrutura linguística do texto jornalístico e, com isso, não considera o contexto situacional de sua produção e de quem interage no texto.

Os manuais de redação jornalística não produzem os gêneros jornalísticos como resultantes das práticas sociais dos usuários da linguagem. Como todas as nossas atividades sociocomunicativas resultam em práticas sociais específicas e contextualizadas (EGGINS, 2002), a produção e o consumo dos gêneros jornalísticos se enquadram nessas concepções. Ou seja, todos os usos que fazemos da linguagem estão inscritos em contextos orientados e, portanto, relacionados às nossas práticas sociais. Para Bonini (2011, p. 691), prática social

é o resultado das ações realizadas em um gênero: de textualização, de produção e de compreensão. Em uma notícia, por exemplo, a prática social, à primeira vista, é o relato de um acontecimento recente, envolvendo ações de textualização (como a organização em pirâmide invertida), de produção (como as de

apuração do fato), e de compreensão (a exemplo da leitura da manchete e do lide como meio de se tomar a decisão sobre se se deve ler ou não o restante do texto).

Verificamos na passagem acima que, ao entrarmos em contato com os gêneros discursivos, executamos diversas práticas nos processos de produção e recepção deles. Tal como preconiza Bonini (2003), outras características atribuídas aos gêneros jornalísticos no contexto brasileiro dizem respeito ao alto grau da relevância social e destaque atribuídos ao ensino desses gêneros, a título do que propõem os documentos oficiais para composição do currículo escolar como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP)<sup>11</sup>. Por isso, a importância em estudá-los.

Partindo dessas premissas, consideramos que os gêneros jornalísticos podem ser estudados pela perspectiva descritiva em relação ao seu contexto situacional e de sua estruturação em estágios, de forma que podemos descrevê-los integrados às suas características linguísticas, a partir dos assuntos abordados, isto é, o *Campo* de atividade realizada, as *Relações* estabelecidas no texto e na situação comunicativa pelos participantes e o *Modo* de linguagem utilizado para constituição dos textos.

Em relação aos seus aspectos estruturais, podemos analisar as estruturas esquemáticas dos textos que os classificam como pertencentes ao gênero MC. Por fim, descrevemos os aspectos funcionais, isto é, quais funções são assumidas pelas MCs na RNE. Para Bonini (2003), na área da comunicação, os gêneros jornalísticos apresentam um caráter funcional, isto é, fazer o jornal funcionar. Com isso, o autor propõe uma divisão dos gêneros com base no critério da centralidade funcional que diferentes gêneros discursivos podem assumir no jornal. O Quadro 8 resume as categorias e suas respectivas funções no jornal.

**Quadro 8 - Divisão dos gêneros de acordo com suas funções no jornal**

| <b>Categorias de gêneros</b>                         | <b>Definição</b>                        |
|--|---|
| <b>Gêneros que ocorrem na atividade jornalística</b> | Gêneros presentes no ambiente do jornal |
| <b>Gêneros recorrentes do jornal</b>                 | Gêneros que ocorrem no jornal           |

<sup>11</sup> A sugestão dos gêneros da imprensa sugeridos pelos PCN-LP para a escuta e a leitura para o ensino fundamental I (1º e 2º ciclos) podem ser encontrados no portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. E para o ensino fundamental II (3º e 4º ciclos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 03 out. 2018.



|   |  |
|---|--|
| <b>Gêneros centrais no jornal</b>         | Gêneros que estão diretamente relacionados à organização e aos principais objetivos sociocomunicativos do jornal (relatar, prever, analisar, descrever acontecimentos diversos)                        |
| <b>Gêneros centrais presos</b>            | Gêneros que estruturam o jornal  |
| <b>Gêneros centrais livres</b>            | São os gêneros que fazem o jornal funcional  |
| <b>Gêneros centrais livres autônomos</b>  | Embora possam se mesclar, estes tipos de gêneros que mais comumente ocorrem como unidades textuais independentes ou predominantes em um bloco de textos.   |
| <b>Gêneros centrais livres conjugados</b> | Em geral, ocorrem como apêndice dos gêneros autônomos, principalmente da reportagem, e   |
| <b>Gêneros periféricos</b>                | Gêneros estão relacionados aos propósitos sociais e comunicativos que incidem sobre o jornal, como os de promover produtos e pessoas, divertir, educar, cumprir normas legais, contratar pessoal, etc. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bonini (2003, p. 221)

Como exposto no Quadro 8, na visão de Bonini (2003, p. 221), as categorias de gêneros do jornal não “explicam os gêneros, mas o processo social e de linguagem em que ele está envolvido”. Ou seja, no contexto jornalístico, jornais e revistas utilizam as categorias de gêneros de maneira a organizarem as partes que as constituem. Por exemplo, para a RNE, apesar de suas diferenciações em relação a um determinado jornal, podemos atribuir a característica da centralidade funcional no uso dos gêneros, visto que a seção MC parece servir à funcionalidade da RNE.

Esta função pode ser destacada aparentemente na RNE pela organização estrutural das MCs e suas possíveis relações com as imagens de capa na versão digital da revista. Mas, a análise global dos textos correspondentes às MCs e as diferentes linguagens que as compõem, além de suas relações intertextuais e retóricas com essas imagens de capa que integra cada edição do *corpus* desta pesquisa parecem revelar outras funções, indo além do aspecto da centralidade funcional.

Bonini (2003) propõe um inventário dos gêneros jornalísticos com base na função que os gêneros assumem no jornal. A ideia de inventário do autor está relacionada ao fato de não ser possível a identificação do uso dos gêneros jornalísticos no cotidiano dos jornalistas, além desses gêneros não serem “investidos textualmente”. No Quadro 9, reproduzimos esse inventário.

**Quadro 9 - Gêneros relacionados ao jornal**

| Na atividade jornalística | Gêneros do jornal |                       |                           |                    |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------|
|                           | Centrais          |                       |                           | Periféricos        |
|                           | presos            | Livres                |                           |                    |
|                           |                   | Autônomos             | Conjugados                |                    |
| - reunião de pauta        | - carta do leitor | - análise<br>- artigo | - cronologia<br>- gráfico | - anúncio (teaser, |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauta</li> <li>- coletiva de entrevista</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- expediente</li> <li>- cabeçalho</li> <li>- chamada</li> <li>- editorial</li> <li>- fato – manchete</li> <li>- índice</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nota, [suelto, obituário]</li> <li>- notícia</li> <li>- reportagem</li> <li>- entrevista</li> <li>- enquête</li> <li>- fotorreportagem</li> <li>- foto-legenda</li> <li>- comentário</li> <li>- crítica</li> <li>- resenha</li> <li>- tira</li> <li>- cartum</li> <li>- charge</li> <li>- roteiro</li> <li>- previsão do tempo</li> <li>- Carta-consulta</li> <li>- efeméride</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mapa</li> <li>- Perfil</li> <li>- <i>story-board</i></li> <li>- tabela</li> <li>- errata</li> <li>- fotografia</li> <li>[fotopotoca, portrait de cena]</li> <li>- ficha técnica</li> <li>- galeria</li> <li>- grade</li> <li>- indicador</li> <li>- cotação</li> <li>- infográfico</li> <li>- lista</li> <li>[questionário, vocabulário, discografia, bibliografia)</li> <li>- lidão</li> <li>- endereço</li> <li>- eletrônico</li> <li>- caricatura</li> <li>- referência bibliográfica</li> <li>- endereço</li> <li>- cineminha</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>classificados, saia-e-blusa)</li> <li>- propaganda</li> <li>- aviso</li> <li>- cupom</li> <li>- expressão de opinião</li> <li>- informe publicitário</li> <li>- ensaio</li> <li>- editorial de moda</li> <li>- crônica</li> <li>- horóscopo</li> <li>- teste</li> <li>- folhetim</li> <li>- charada</li> <li>- palavra cruzada</li> <li>- poesia</li> <li>- conto</li> <li>- edital</li> <li>- balancete</li> <li>- receita</li> <li>- ata</li> <li>- apostila</li> <li>- dama</li> <li>- xadrez</li> </ul> |
|---|--|---|---|--|

Fonte: Retirado de Bonini (2003, p. 223)

Pelo Quadro 9, pode-se perceber a categorização dos gêneros jornalísticos realizada por Bonini (2003), a partir da literatura constante na área de comunicação. Considerando nossos objetivos de pesquisa, destacamos os gêneros que se mostram interligados para compor as MCs da RNE. Com isso, destacamos a manchete que é mapeada pelo autor como um gênero central preso. Em relação aos gêneros centrais livres autônomos, citamos a reportagem. por fim, entre os conjugados, destacamos o perfil, a fotografia e a referência bibliográfica. Assim, por meio deste procedimento, buscamos entender como a MC se estrutura, e pode ser conceituada.

As MCs em estudo podem ser entendidas, a partir das categorias levantadas por Bonini, pois trazem gêneros centrais presos e centrais livres autônomos e conjugados, e que se mostram organizados de modo a fazer a revista funcionar. Entretanto, considerando nossos objetivos de pesquisa e os recursos teórico-metodológicos empregados para alcançá-los, pretendemos mostrar que as MCs vão além do aspecto da funcionalidade, visto que, em nossa pesquisa, tais gêneros são analisados como interligados por partes dos textos que classificamos como estágios obrigatórios, recursivos e opcionais, identificando as funções da EPG e suas correspondências com as CCs, além da análise da linguagem visual.

Verificamos que as MCs não aparecem contabilizadas ou são mencionadas. Isto está relacionado ao fato de que o pesquisador concentrou seu estudo na literatura de uma área específica do jornalismo, isto é, o jornal. Por isso, é essencial para o nosso estudo, além de identificá-las, que as estudemos como um lugar de circulação de outros gêneros, podendo servir à manutenção do posicionamento que a RNE tem frente às questões abordadas.

A título de exemplificação, citamos Scalzo (2004), que estudou o modo como as revistas são construídas, e propôs que as capas das revistas assumem uma função essencial em suas composições, pois servem como meio de comunicação verbal e visual, chamando a atenção do público leitor (SCALZO, 2004). Apesar de a pesquisadora focalizar as revistas impressas, ela discute sobre o fato de que as novas tecnologias proporcionariam grandes mudanças em relação aos gêneros jornalísticos tanto nos jornais como nas revistas.

No caso da revista digital em estudo, podemos complementar argumentando que ela nos fornece um conjunto de diferentes gêneros que se agrupam por meio de estágios obrigatórios e recursivos para compor as MCs. Partindo dessas ideias, a seguir apresentamos e discutimos características dos seguintes gêneros informativos: notícia e reportagem, os quais apresentam diferenças em relação às suas características, apesar de apresentarem semelhanças quanto aos objetivos sociocomunicativos em relatar, descrever e informar os leitores sobre eventos da atualidade.

Dessa forma, embora esses gêneros apresentem mais ou menos as mesmas partes constituintes, a reportagem é mais ampla em relação à notícia. No que refere aos seus níveis de informatividade, podemos dizer que a notícia é mais informativa, enquanto a reportagem poderá apresentar outros objetivos como a opinião dos seus produtores a partir dos eventos relatados ou produzir reportagens que descrevem os eventos, informando o seu público leitor e, simultaneamente, promovendo a discussão do assunto, na medida em que comentam e opinam sobre ele.

Sobre os locais de circulação desses gêneros, as notícias trazem assuntos que noticiam eventos atuais mais específicos do cotidiano como, por exemplo, políticos, sociais, do mundo em geral, dentre outros e, por isso, são mais típicas de jornais pela sua dinamicidade. Por outro lado, a extensão e abordagem das questões fazem com que a reportagem seja característica de mídias como as revistas. Quanto à linguagem, embora ambos os gêneros

possam ser constituídos por linguagens verbal e visual, geralmente a notícia é mais direta e objetiva em relação à reportagem.

Em torno das formas de abordagem dos assuntos, podemos afirmar que a notícia os aborda de forma mais precisa, enquanto a reportagem poderá trazer entrevistas e pesquisas para a ampliação e aprofundamento do assunto tratado, por exemplo. Outra característica importante desses gêneros diz respeito às interferências de seus produtores em relação às questões tratadas: as formas e frequências com que outras vozes interagem nos textos das notícias e das reportagens são diferentes.

De modo geral, nas notícias, as citações vêm escritas em terceira pessoa ou em discurso indireto para marcar a omissão do jornalista em relação ao assunto abordado. Já as reportagens, ao trazer as citações diretas dos participantes envolvidos seguido dos comentários do(s) jornalista(s), verificamos que seus produtores interferem no interior desse tipo de texto de modo mais direto. Além disso, tal como defende Bonini (2003), na área da comunicação não existe consenso ou mesmo uma conceituação clara sobre esses gêneros, de forma que ambos são vistos como semelhantes.

Para Kindermann (2006), por exemplo, os estudos sobre o gênero reportagem se dividem de dois modos: ou a reportagem é vista como uma notícia ampliada ou é definida como gênero autônomo, sendo que isto se dá, provavelmente, porque na área da comunicação não existe uma definição clara para ambos os gêneros.

Considerando estas ideias e as discussões apresentadas neste capítulo sobre os gêneros jornalísticos, entendemos que a reportagem pode ser definida como um gênero autônomo, cuja estrutura apresenta diferenciações em relação à notícia e tem como objetivos relatar e informar os leitores sobre assuntos atuais e da comunidade escolar, de interesse da comunidade escolar em geral e da sociedade, ao mesmo tempo que opina sobre eles.

#### **1.4.1 A reportagem**

A reportagem é vista como um gênero centrado em informar o leitor sobre um fato ou um assunto de interesse geral na sociedade. Para Simão (2007) e para Bueno (2011), o gênero reportagem é típico da área do jornalismo e, embora apresente uma organização estrutural similar à da notícia, a reportagem,

faz uma cobertura mais ampla sobre um determinado tema e apresenta um ponto de vista do jornalista e das pessoas envolvidas nos fatos abordados.

O caráter amplo da reportagem possibilita ao seu produtor a inclusão de opiniões, depoimentos, pesquisas de campo, dados estatísticos entre outros, tal como ocorre nas MCs na RNE. Além disso, a reportagem é um gênero que circula em diversos meios de comunicação, especialmente em revistas devido a sua extensão e assunto abordado. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 180), afirma que

muitos gêneros são mais específicos de jornais do que revistas semanais. Deve-se ter em mente que as revistas semanais, quinzenais ou mensais também divergem entre si e os jornais são em geral diários. Assim certos gêneros que circulam com notícias ou fatos apenas do dia (p.ex., anúncios fúnebres e classificados) pouco aparecem em revistas

Como coloca Marcuschi, os jornais e as revistas, pelo fato de noticiarem os fatos em momentos e com objetivos diferentes, e de formas diversas, acabam por concentrar determinadas questões em alguns gêneros em detrimento de outros. Por fazer parte da investigação do jornalista, a reportagem apresenta os fatos e conta a história sob um ângulo observacional e para dar validade e comprovação a tais fatos, ele integra citações diretas e indiretas de participantes, ações realizadas por eles, seleção de fontes diversas e confiáveis, enquetes, leituras de documentos e de dados estatísticos, este procedimento propicia um aprofundamento dos temas abordados.

Essas características e correlacionadas aos padrões de Simão (2007) e Bueno (2011) para a notícia e a reportagem, bem como os trabalhos de Silva (2011) para a notícia e Xavier e Almeida (2016) sobre o gênero reportagem, apresentamos uma divisão para a reportagem em quatro partes a saber:

- (1) **Manchete:** Compreende e reitera o título da reportagem. Trata-se de uma espécie de resumo do que foi enunciado no primeiro título;
- (2) **Linha fina:** é entendida como um complemento da **Manchete** e está localizada abaixo desta última no texto;

- (3) **Lide:** Em linguagem jornalística, o Lide deve despertar o interesse do leitor para o assunto abordado. Ele se refere ao primeiro parágrafo dos textos, o qual deverá conter as informações mais importantes que serão discutidas pelo autor ao longo do texto;
- (4) **Corpo da Reportagem:** refere-se ao desenvolvimento do texto e vem sempre amarrada ao que foi dito no **Lide**. Nessa parte do texto, o produtor reúne todas as informações e as apresenta de forma coerente e coesa. Este último é definido em nossa pesquisa como **Contextualização**, pois traz o contexto das informações prestadas.

O gênero reportagem na revista digital em estudo segue a mesma organização com que se apresenta em sua versão impressa, ou seja, o padrão descrito por Simão (2007), Bueno (2011) e Xavier e Almeida (2016). Mas, ao acessar as reportagens entre outros gêneros dentro das MCs na versão digital, verificamos a presença de *links* e *hiperlinks* que levam o leitor da revista a outras páginas na rede e aplicativos de celular como, por exemplo, o *WhatsApp*. Tais recursos tratam dos assuntos abordados MCs e, isto ajuda no seu processo de compreensão.

Com isso, na mídia digital, o assinante da RNE é levado a executar outras práticas, como navegar na *internet*, realizar cursos *on-line* oferecidos pela revista em sua plataforma digital entre outras. É importante destacar que os textos das MCs na RNE são assinados, ou seja, eles possuem uma **Autoria**. Além disso, ressaltamos que as três partes constituintes da reportagem facilitam nosso olhar em relação à disposição dos estágios obrigatórios em todos os exemplares dos textos do *corpus*.

A **Manchete** é utilizada na instituição jornalística para destacar os assuntos abordados nas capas e ao longo das seções dos jornais e revistas, tornando-os mais atraentes ao leitor. Este procedimento é realizado por meio de recursos verbais e não verbais, os quais participam da estruturação das capas e são estampados na parte superior ou no centro delas. As **Manchetes** também fornecem uma ideia geral dos fatos enunciados e propiciam aos leitores o levantamento prévio de informações em torno dos assuntos tratados em cada edição.

A **Linha Fina** funciona como um subtítulo nas **Manchetes** das notícias e reportagens, reiterando o assunto abordado nestes gêneros e o produtor constrói um discurso que possa despertar o interesse do público-alvo para a leitura do texto, podendo também trazer comentários do jornalista sobre o assunto tratado, mostrando, com isso, seu ponto de vista. Por isso, é muito comum aparecer nessa parte desses gêneros trechos, citações e argumentos para dar credibilidade ao tema introduzido.

O **Lide** contém as informações introdutórias e de grande importância, as quais serão discutidas pelo autor ao longo do texto e se refere ao primeiro parágrafo da notícia ou reportagem, além de funcionar como um resumo do que foi enunciado na **Manchete** de capa ou como a imagem que funciona como tal, neste último caso, para as revistas ou jornais digitais. Por fim, o **Corpo da Reportagem** é responsável pela parte em que encontramos a ampliação e desenvolvimento do assunto tratado na reportagem. Em nossa pesquisa, a **Autoria**, a **Manchete**, a **Linha Fina**, o **Lide** e a **Contextualização** nos textos das MCs na RNE são estágios obrigatórios.

#### 1.4.2 A notícia

No contexto digital, os meios de comunicação de massa, tais como os jornais, a televisão, o rádio, as revistas, entre outros, difundem as informações e atribuem opiniões, por meio de textos orais e escritos (ASSIS; 2010). Tais textos têm como objetivo principal difundir a informação por meio do uso de diversos gêneros (MELO, 2003; GRILLO, 2004). Na visão destes autores, os gêneros jornalísticos são divididos em dois grupos: os informativos, dentre eles nota, notícia, reportagem, entrevista etc. e opinativos, tais como o editorial, a caricatura, a charge, a resenha, os artigos, entre outros.

Para Grillo (2004) e para Simão (2007), os gêneros informativos divergem quanto à imparcialidade. Por exemplo, enquanto a notícia pode ser mais imparcial, a reportagem contém diversos elementos recursivos, como é o caso das fotografias identificadas nos textos sob análise, as quais podem funcionar como características intertextuais e retóricas para sustentação da defesa do ponto de vista dos jornalistas ao longo dos textos. Assim, como verificaremos em nossa análise, notícia e reportagem apresentam diferenças estruturais e objetivos sociais e comunicativos específicos.

A notícia é socialmente conhecida como um gênero especificamente da instituição jornalística e tem como principal objetivo informar o público leitor sobre assuntos diários e diversos que acontecem no mundo em geral (MELO, 2003). A linguagem da notícia se apresenta de modo a relatar os fatos objetivamente, apontando a relevância dos eventos descritos e pode ser estruturada do seguinte modo:

- (1) **Manchete:** deverá ser apelativa e informativa. No caso das MCs em estudo, as **Manchetes** trazem os títulos das notícias e se referem ao que é enunciado nas **Manchetes** das imagens que funcionam capa na RNE;
- (2) **Linha fina:** é entendida como um complemento da **Manchete** e está localizada abaixo desta última no texto;
- (3) **Lide:** funciona como o cerne de toda a notícia;
- (4) **Corpo do Texto:** contém o desenvolvimento dos relatos dos eventos descritos.

Como discute Silva (2011), as notícias podem apresentar diferenças quanto suas extensões, de forma que existem notícias em que suas **Manchetes** e **Linhas Finas** se constituem como chamadas. Por outro lado, Simão (2007) e Bueno (2011) propõem uma divisão em **Manchete**, **Lide** e **Corpo do Texto**. Portanto, tal como discute Bonini (2003), a notícia como gênero que não possuem uma definição clara em relação à reportagem.

Por outro lado, enquanto, no contexto da Escola de Sydney, a notícia é utilizada para o ensino na educação básica, na instituição jornalística, apesar de ter como objetivo primário informar seus leitores sobre eventos da atualidade, esse gênero assume uma função mais ampla em relação ao proposto pelo contexto educacional australiano, por exemplo, por conta de seus propósitos sociocomunicativos e funcionais. Portanto, os gêneros podem apresentar outras funções sociais e comunicativas quando mudam de contexto de uso.

Neste capítulo, discutimos o conceito de linguagem na LSF e sua visão estratificada. Discorreremos, também, sobre os planos contextuais do gênero e do



registro, suas respectivas relações e diferenciações. Com isso, expomos que o gênero é mais abstrato e, portanto, materializado no nível do registro que é constituído pelas variáveis de *Campo*, *Relações* e *Modo*, as quais são entendidas como CCs responsáveis pela descrição dos aspectos materiais dos textos e aprestam relações de reciprocidade com os estágios obrigatórios, recursivos e opcionais.

Em relação ao contexto jornalístico, apontamos o caráter da funcionalidade dos gêneros em jornais (Bonini, 2003) e relacionamos esse conceito às revistas. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, sua natureza e as perguntas que as compõem. Além disso, apresentamos o contexto da RNE, a constituição do nosso *corpus* de pesquisa, os procedimentos e o percurso seguido da análise.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo visa a apresentar o caminho metodológico seguido para o desenvolvimento desta pesquisa que busca compreender como se caracterizam os textos das Matérias de Capa (MCs) na Revista Nova Escola (RNE). Com isso, esta pesquisa contribui para entendermos como as revistas digitais organizam os textos nas MCs. A metodologia escolhida é de natureza qualitativa e se propõe à análise descritiva e organização estrutural dos textos nas MCs, e o capítulo está dividido em quatro seções.

Na primeira seção, discutimos as bases teórico-metodológicas para o estudo da pesquisa qualitativa em que destacamos a visão de Flick (2009), Creswell (2007) e Marconi e Lakatos (2009). E, para as relações deste método com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), destacamos Vian. Jr. (2014), bem como retomamos as perguntas e os objetivos levantados para o seu desenvolvimento, conforme os preceitos teóricos apresentados no capítulo teórico.

Na segunda seção, apresentamos o contexto da RNE, sua história, os aspectos sociais, ideológicos e políticos que caracterizam a revista, discutimos sobre as versões impressa e digital e a passagem de uma para outra mídia, destacando o formato digital. Na terceira seção, delimitamos e descrevemos o *corpus* de estudo e seu contexto de produção. Finalmente, na quarta seção, expomos os procedimentos analíticos empregados e o percurso seguido na análise.

#### 2.1 A natureza qualitativa da pesquisa, as perguntas e seus objetivos

A pesquisa científica exige que o estudo, de qualquer *corpus* esteja alinhado a uma perspectiva teórica e tenha bases epistemológicas e metodológicas. Ao adotar como recursos teórico-metodológicos a LSF de Halliday e Matthiessen (2004) e seguidores, este trabalho cumpre essas funções, por conta das relações existentes entre a LSF e o método qualitativo, visto que, no âmbito da corrente funcionalista hallidayana, as pesquisas realizadas tomam o texto como objeto de estudo, pois apresentam um olhar que

atribui à linguagem, ao texto e ao contexto social um caráter interpretativo e exploratório (VIAN JR., 2014).

O método qualitativo é uma abordagem que está centrada na investigação e exploração de um determinado objeto de estudo (CRESWELL, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2009). Partindo desta ideia, constatamos que o pesquisador não pode ser passivo diante do objeto pesquisado, mas, ao contrário, deve assumir uma posição clara de pesquisador que é perpassada por suas próprias práticas e experiências frente ao trabalho de pesquisa.

Esta pesquisa pode ser classificada como sendo de natureza qualitativa, uma vez que adota os preceitos do método qualitativo de análise para o estudo do gênero e do registro dos textos que compõem as MCs da RNE, apesar de levantarmos alguns dados quantitativos do corpus desta pesquisa referentes aos estágios e fases dos textos sob análise. Na visão de Flick (2009), a pesquisa qualitativa é desenvolvida em diversas áreas de conhecimento, sendo utilizada para o estudo de diferentes objetos de pesquisa em seus diversos contextos. Para Flick (2009), a pesquisa que adota esse método,

usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação. (FLICK, 2009, p. 16)

Como discute o pesquisador, ao trabalhar com o texto como material para a produção de conhecimento científico, o estudioso deve priorizar o método qualitativo, visto que esta abordagem estuda os fenômenos em um contexto natural. Ou seja, o estudo do texto é contextualmente localizado. Nesse sentido, a abordagem sistêmico-funcional apresenta relações com o modelo qualitativo, já que possui bases para a análise dos textos e da gramática, pois trabalha com a relação indissociável entre linguagem, texto e contexto (VIAN JR., 2014).

Com isso, no estrato contextual, ao olharmos para as três variáveis de registro *Campo*, *Relações* e *Modo*, constatamos que estas definem os textos como pertencentes a um determinado gênero produzido em contextos sociais reais de interação. No plano do gênero, por sua vez, analisamos a EPG e, desse modo, observamos as estruturas esquemáticas dos textos e suas recorrências.

Em resumo, verificamos o estabelecimento das relações entre texto e contexto social (VIAN JR., 2009a; GOUVEIA, 2014).

A contínua busca por descrever os textos em torno de sua materialidade, buscando identificar como diferentes gêneros podem se configurar como um gênero, neste caso, intitulado pela revista de MC, buscamos verificar como este é utilizado na mídia digital para discutir sobre assuntos relevantes da sociedade, como ocorre com o contexto educacional, podemos afirmar que esta pesquisa assume uma função social, na medida em que contribui com os estudos já publicados em LSF sobre o uso dos gêneros em contextos específicos para discutir sobre assuntos de interesse dos grupos sociais.

Considerando as afirmações de Flick (2004) a respeito da elaboração de questões de pesquisa que considera o conhecimento pessoal e contextual do pesquisador e recontextualizados para o estudo das MCs que compõem o *corpus* sob estudo neste trabalho, podemos dizer que, nas três perguntas de pesquisa elaboradas, a primeira delas busca identificar os textos que compõem a seção MC na RNE em sua versão digital; a segunda objetiva caracterizar os textos na seção da RNE do ponto de vista de sua estrutura esquemática e, na terceira, verificamos como e quais elementos as estruturas textuais permitem que sejam caracterizados como MCs.

Para responder a essas perguntas, elaboramos três objetivos específicos, sendo que no primeiro mapeamos os textos localizados nas MCs. No segundo objetivo, buscamos a caracterização e a organização dos textos em relação à estrutura em estágios e fases e, para o terceiro, buscamos olhar como e quais elementos das estruturas dos textos analisados compõem a seção sob estudo.

Para esta pesquisa, adotamos como categorias de análise os planos do gênero e do registro dentro do arcabouço teórico-metodológico da LSF para estudo da MC como gênero na RNE. Além disso, analisamos os recursos visuais, uma vez que, dentro da abordagem funcionalista de Halliday, a linguagem tem uma função sociossemiótica e, portanto, podemos pensar todas as suas manifestações como texto. Consideramos também os estudos de gêneros no contexto jornalístico em que destacamos Bonini (2003), o qual propõe um inventário dos gêneros neste contexto.

Tomando estes princípios, em primeiro lugar, analisamos os exemplares de textos a partir do estrato do gênero, buscando descrever as estruturas esquemáticas dos seis exemplares de textos em estudo para chegarmos a um

padrão recorrente de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos (HASAN, 1989). Em seguida, abordamos as fotografias e, de forma articulada com a linguagem verbal, discutimos sobre as relações intertextuais e retóricas tanto nas estruturas internas dos textos entre estágios, bem como na passagem de um estágio para outro e com as imagens de capa na RNE.

Para as análises das fases que compõem cada estágio, utilizamos os preceitos de Martin e Rose (2008) e, por meio deste procedimento, verificamos como as fases podem se diferenciar quanto suas quantidades e frequências em relação aos estágios que as compõem, bem como a predominância de determinadas fases em detrimento de outras nos estágios em um dado texto em relação a outro. Para o plano contextual do registro, analisamos as variáveis que integram este contexto. Ou seja, o *Campo* de atividade construído, as *Relações* estabelecidas entre a revista e seus leitores na situação comunicativa e o *Modo* como a linguagem se constitui.

Sobre o inventário de Bonini (2003), este é considerado em nossos procedimentos analíticos pelo fato de que as MCs parecem configurar partes de textos, as quais integram os gêneros mapeados por aquele pesquisador em seu inventário. Tal como discute Bonini (2003), os gêneros jornalísticos têm como principal função nesse contexto o aspecto da funcionalidade e este último procedimento é adotado por conta dos aspectos funcionais que estes gêneros apresentam para a configuração de revistas.

Finalmente, consideramos as relações de reciprocidade existentes entre uma dada EPG e as CCs dos textos de forma que o *Campo* realiza os estágios obrigatórios, as *Relações* e o *Modo* realizam os estágios opcionais e recursivos (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005), tal como discutimos na seção 1.2. Expostas as considerações sobre a natureza da pesquisa, as perguntas e os seus objetivos, bem como as relações do método qualitativo com a LSF, passamos, na próxima seção, a delimitar e descrever o contexto e o *corpus* da pesquisa.

## **2.2 O contexto da RNE**

A RNE foi criada em 1985 por Victor Civita por meio da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos e mantida pela família Civita com o objetivo de contribuir com a melhoria da educação básica em todo o Brasil por meio de conteúdos diretamente relacionados à educação, ao ensino, às disciplinas

escolares ministradas na escola, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia dentre as demais disciplinas do currículo e publicadas na versão impressa, como aponta Oliveira (2006).

Em 1985, Victor Civita já era um dos grandes empresários do Brasil e realizado profissionalmente. Ele nasceu em Nova Iorque, nos Estados Unidos, filho de italianos, e percorreu vários países do mundo até chegar ao Brasil em 1950 quando fundou o maior grupo editorial brasileiro, a Editora Abril, em São Paulo<sup>12</sup>. Depois da morte de Victor Civita, em 1990, a revista continuou sendo pública e foi aos poucos passando por mudanças para acompanhar as demandas da sociedade, dentre elas, citamos o fato de que, a partir de 1998, a internet já estava ganhando força no país e as escolas começavam a receber computadores.

Diante desse quadro, em 1998, a Nova Escola começou a lançar sua versão digital. É importante destacar que esta versão não se tratava da RNE propriamente dita, mas uma plataforma que abarcava inicialmente todo o conteúdo impresso da revista e, passando, posteriormente, a incluir vídeos, jogos, testes, infográficos e conteúdo multimídia.

A revista em estudo teve sua primeira edição em 1986 (RIPA, 2010), sendo destinada aos professores e circulava em meio impresso, conforme dados da revista constantes na página do *site*. A RNE é considerada uma das maiores revistas de educação brasileira, sendo também considerado uma revista pioneira na área de educação no Brasil e fonte de referência para professores, gestores e a comunidade em geral.

Além de tratar de assuntos recorrentes ao cotidiano da realidade do professor e dos alunos, especialmente, a RNE engloba outros agentes envolvidos na escola, tais como os pais, a gestão escolar e a comunidade em geral (OLIVEIRA, 2006; RIPA, 2010; DAMETTO, 2012) e até textos direcionados para a sociedade em geral, tal como podemos notar no Texto 2, que trata do discurso do ódio na sociedade brasileira como aponta o Quadro 11 referente à composição do *corpus* desta pesquisa.

De acordo com Ripa (2010), a primeira edição impressa da revista que foi publicada um ano após o fim do regime da ditadura militar no Brasil, ocorrendo, por isso, num período em que a sociedade civil e as entidades de classes

---

<sup>12</sup> Nossa Missão. Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/nossa-historia/>>. Acesso em 14 abr. 2019.

vinculadas à educação reivindicavam do governo o aumento do número de vagas nas escolas, manutenção das crianças nas escolas, qualificação dos professores, dentre outras ações, as quais exigiam a criação de políticas públicas voltadas à participação efetiva de toda a sociedade.

Além da RNE, a revista Gestão Escolar foi criada em 2009, sendo que ambas foram transferidas em 2016 pela Fundação Victor Civita para a Fundação Lemann<sup>13</sup>, que é uma organização familiar, sem fins lucrativos, mantida pelo governo federal e por instituições da sociedade civil e que se autodenomina como uma instituição que prioriza a educação pública brasileira. Essa mudança teve como objetivo, por parte das duas fundações, colocar os professores e a gestão escolar no centro do debate educacional.

Sobre as mudanças sociais e tecnológicas pelas quais a RNE passou, podemos afirmar que ela veio sendo atualizada, na medida em que acompanha as transformações sociais, das novas tecnologias e educacionais no Brasil. A título de exemplificação, podemos citar a atualização de conteúdos, criação de grupos de estudos, de revistas digitais, cursos *on-line* para professores, alunos entre outros assinantes da revista.

A Nova Escola iniciou o processo de publicação das edições da RNE e da Gestão Escolar também em formato digital em 2012, mas somente a partir de 2013 é que teve as duas revistas nas versões digitais publicadas. A Figura 12, ilustra isso.



Fonte: Retirado do Site da Fundação Lemann. Acesso em 29 abr 2019

<sup>13</sup> Informações disponíveis no site da Fundação Lemann. Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/nossa-historia/>>. Acesso em 14 abr. 2018.

Na Figura 12, verificamos que a RNE teve sua primeira versão digital publicada em 2013. Com isso, a revista passou a ter as versões impressa e digital. Quanto ao material publicado, podemos notar que, pelo levantamento dos exemplares de textos e discussões apresentadas neste capítulo, a publicação digital possibilitou aos assinantes navegar no *site* da revista e ter acesso aos diversos conteúdos publicados pela RNE, bem como aos recursos multimídia: planos de aula, reportagens, matérias de capa, vídeos, galerias de fotos e *links* para acesso a artigos acadêmicos e textos extras.

Estas publicações podem ser acessadas por meio de *tablets* e computadores no *Iba*, *Google Play* e *Apple Store*. Sobre esse acesso da versão digital da RNE e suas MCs, podemos afirmar que o manuseio pelos internautas da revista no *site* da Nova Escola exige que dominem várias habilidades e recursos tecnológicos ou precisem fazê-lo para se apropriarem das edições postadas e seus conteúdos. Ou seja, que realizem práticas, as quais exigem leitores letrados digitalmente. Ao analisar o conteúdo da revista na *internet*, constatamos que ela está organizada em quatro seções, conforme resume o Quadro 10.

**Quadro 10 - Seções da RNE<sup>14</sup>**

| <b>Seção</b>       | <b>Conteúdo</b>  |
|--------------------|--|
| Matéria de capa    | Cada edição traz uma MC que é constituída por vários tipos distintos de textos.  |
| Artigos de opinião | Este gênero traz opinião sobre assuntos variados que vão desde a sala de aula, a educação de modo geral, discussão sobre ensino etc.   |
| Sala de aula       | Apresenta temas diversos e que tratam desde conteúdos referentes às disciplinas abordadas, especificamente, em sala de aula como situações problema relacionadas aos conteúdos dessas disciplinas ou de interesses dos jovens.   |
| Reportagens        | Trata de questões variadas e, de modo geral, são voltadas ao 'professor' e ao 'aluno', mas se reportam em alguns momentos aos pais, órgãos institucionais da educação como o MEC, FNDE, ONGs etc., além de documentos oficiais, como os PCNs, as OCEM, a BNCC, entre outros. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base na edição digital da RNE (2017)

Como indicado no Quadro 10, a seção MC traz diversos textos que a integram. As seções 'Artigos de opinião' e 'Reportagens' trazem gêneros jornalísticos que se diferenciam nos aspectos informativos e opinativos.

<sup>14</sup> Para ter acesso aos textos que compõem as MCs, os leitores precisam ser, obrigatoriamente, assinantes da revista digital. O procedimento de acesso consiste em clicar nas páginas das respectivas edições, posteriormente no *link* com o nome que aparece na contracapa ao lado na capa no topo da página do *site*.



Conforme discutimos no capítulo teórico (seção 1.4, subseções 1.4.1 e 1.4.2), de acordo com Melo (1992), a reportagem se enquadra na categoria dos gêneros informativos, por se tratar de um gênero que busca informar o leitor sobre assuntos da atualidade, por exemplo. Entretanto, como aponta Kindermann (2006), a reportagem pode ser opinativa, narrativa, informativa com traços opinativos entre outras.

O artigo de opinião comporta um caráter interpretativo e opinativo do produtor do texto e, neste caso, de acordo com Melo (1992; 2003), comporta a posição do jornal sobre um determinado assunto, pois nenhum jornal é totalmente imparcial diante dos fatos enunciados, ao contrário, como instituição social assume uma posição ideológica e desempenha funções específicas na área da comunicação e na sociedade. As MCs são constituídas por diversos tipos textuais pertencentes a diversos gêneros, tais como a notícia, a reportagem, o artigo de opinião entre outros.

A opção em relação à seleção dos textos da revista em sua versão digital se deu pelo fato de que a mídia eletrônica tem se tornado na sociedade um lugar virtual de acesso a um público geral e de podermos ter acesso aos textos de forma mais dinâmica e rápida, além de podermos acessá-los em diversas tecnologias móveis, tais como *tablets*, *smartphones*, microcomputadores, dentre outros e ser, portanto, parte do cotidiano dos agentes sociais na escola e aqueles relacionados a ela, e as novas tecnologias da comunicação contribuíram para esse momento sócio histórico (SCALZO, 2004).

Para Scalzo (2004), as novas tecnologias da informação e comunicação contribuíram definitivamente para a difusão e a produção das revistas, na medida em que as novas mídias digitais ampliaram as possibilidades de acesso às revistas e propiciaram a articulação de diferentes recursos e linguagens que, de formas multi-interativas compõem as revistas digitais.

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p.178), as novas mídias digitais ou eletrônicas transformaram as sociedades modernas, e os estudos dos gêneros que circulam nestes tipos de contextos são imprescindíveis para a compreensão sobre as novas ações sociais realizadas com o advento das novas TICs.

Com isso, podemos afirmar que os indivíduos assumem novos comportamentos retóricos, propósitos comunicativos e linguísticos nestes contextos. Em outras palavras, elas assumem novos comportamentos retóricos

diante dos atos de ler e escrever. Isso mostra que a linguagem pode ser utilizada de modos variados nos diferentes gêneros que circulam na sociedade de um modo geral.

No caso específico do gênero MC sob estudo, percebemos a existência das linguagens verbais e visuais em sua composição, constituindo-se como multimodal. Este, por sua vez, colabora para o desenvolvimento dos multiletramentos dos cidadãos, na medida em que o acesso às MCs na RNE exige de seus leitores também o domínio e habilidades de vários recursos tecnológicos.

No que tange aos multiletramentos, as MCs exigem o manuseio de tecnologias digitais como veículos positivos e eficientes para a apropriação e desenvolvimentos de habilidades de leitura, bem como o domínio das TICs. Na visão de Rojo e Moura (2012), as novas TICs criaram os letramentos múltiplos, letramento digital e multiletramentos e os indivíduos precisam dominar um conjunto de informações e habilidades mentais, tecnológicas, semântico-discursivas, domínio de múltiplas linguagens e culturas variadas para integrarem-se no universo dos novos gêneros.

### **2.3 Delimitação e descrição do *corpus* da pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa é constituído por seis exemplares de textos que integram a seção MC na RNE em sua versão digital. Os textos foram coletados em março de 2018 e, para serem manuseados com fins analíticos, foram numerados de acordo com um código que corresponde à letra inicial maiúscula da palavra Texto (T), acompanhada de um número cardinal de acordo com a ordem dos meses em que os textos foram selecionados. Neste sentido, elegemos uma MC de cada mês correspondentes às edições de 303 a 308 e que foram publicados no período de junho/julho de 2017 até dezembro de 2017/janeiro de 2018.

No que se refere ao termo digital, este é adotado pela própria RNE e a caracteriza como destinada aos seus assinantes que optam pela versão digital, acessada *on-line* no *site* da revista. As informações sobre os códigos utilizados, os textos, o ano de publicação destes e as edições estão organizadas no Quadro 11.

**Quadro 11 - Dados do corpus da pesquisa**

| <b>Código</b> | <b>Título do texto</b>             | <b>Ano de publicação</b> | <b>Edição</b> |
|---------------|------------------------------------|--------------------------|---------------|
| <b>T1</b>     | O castelo de cartas da base        | Jun/Jul 2017             | 303           |
| <b>T2</b>     | Você pode parar a guerra           | Ago 2017                 | 304           |
| <b>T3</b>     | Por trás do laudo existe um aluno  | Set 2017                 | 305           |
| <b>T4</b>     | Eles e elas transformam a educação | Out 2017                 | 306           |
| <b>T5</b>     | O racismo nosso de cada dia        | Nov 2017                 | 307           |
| <b>T6</b>     | Hora de discutir a relação         | Dez 2017/Jan 2018        | 308           |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Em relação aos textos que compõem a seção MC na RNE apresentados no Quadro 11, é importante ressaltar que as edições de junho e julho de 2017 aparecem de forma conjunta. Isso ocorre porque julho é um mês de férias escolares e, por essa razão, apresenta uma edição conjunta para ambos. O mesmo ocorre com a edição de janeiro de 2018, a qual vem acoplada à de dezembro de 2017. Em relação aos critérios de escolha dos textos na RNE em sua versão digital destacamos três, a saber:

- (1) é uma revista voltada para professores, alunos, gestores escolares, entre outros profissionais e interessados em questões relacionadas ao ensino, a escola e a educação, sendo que o acesso à revista é por meio digital,
- (2) os textos que compõem a seção Matéria de Capa tratam de conteúdos relacionados ao universo escolar ou assuntos polêmicos da atualidade de interesse dos agentes escolares e com impactos na sociedade em geral e,
- (3) a seção Matéria de Capa da revista em sua versão digital traz diversos textos que a integram e organizam esta seção para a abertura dos assuntos que serão abordados ao longo da revista.

Apesar de a nossa pesquisa estar centrada no método qualitativo, entendemos a relevância de levantar algumas informações quantitativas para podermos aprofundar a discussão em relação às análises dos exemplares de textos que compõem o nosso *corpus*, bem como dos dados coletados, já que estamos trabalhando com um tipo de gênero cuja estrutura material se apresenta

de modo multimodal, além de variarem e se diferenciarem quanto às suas extensões físicas. No Quadro 12, apresentamos os dados encontrados.

**Quadro 12 - Dados quantitativos dos textos**

| Classificação                               |                                    | Fotografias | palavras | Parágrafos |
|---|------------------------------------|-------------|----------|------------|
| <b>T1</b>                                   | O castelo de cartas da base        | 4           | 2.480    | 70         |
| <b>T2</b>                                   | Você pode parar a guerra           | 4           | 2.409    | 99         |
| <b>T3</b>                                   | Por trás do laudo existe um aluno  | 4           | 2.116    | 28         |
| <b>T4</b>                                   | Eles e elas transformam a educação | 10          | 476      | 29         |
| <b>T5</b>                                   | O racismo nosso de cada dia        | 4           | 2.012    | 48         |
| <b>T6</b>                                   | Hora de discutir a relação         | 5           | 2.022    | 37         |
| Total de fotografias, palavras e parágrafos |                                    | 31          | 11.515   | 331        |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Resumidos no Quadro 12, os dados encontrados revelam que os seis textos apresentam quantidades de parágrafos e palavras diferentes. Quanto aos recursos visuais, mapeamos 4 fotografias nos **T1**, **T2**, **T3** e **T5**, 10 no **T4** e 5 no **T6**. Portanto, os textos contem extensões variadas em torno das diferentes linguagens empregadas. Os levantamentos das extensões de cada um dos seis textos sob análise foram determinados por meio da quantificação de informações no programa computacional *Word* versão 2016.

Outra característica que diferencia a RNE em sua versão digital diz respeito à forma como essa revista organiza os textos dentro das MCs. A Figura 13 apresenta um exemplo da edição 308 e como se configura a página *on-line* da revista e como acessar a MC.

**Figura 13 - Exemplo de edição e sua localização na MC**

A imagem mostra a interface de uma revista digital. No topo, há uma barra de navegação com links para 'FALÉ CONOSCO', 'REDES SOCIAIS' (com ícones de Facebook, Twitter, YouTube e Instagram) e um perfil de usuário 'PEDRO CERQUEIRA SILVA'. Abaixo, uma barra de busca com o texto 'O que você está procurando?' e um botão 'BUSCAR'. O menu principal contém: NOTÍCIAS, PLANOS DE AULA, CURSOS, GUIAS BNCC, REVISTA DIGITAL, SALA DE AULA e GUIAS. O conteúdo principal apresenta a 'Materia de capa | Família e escola | Matéria de capa' com uma imagem da capa da edição 308. À direita, há botões para 'IMPRIMIR', 'DOWNLOAD' e 'SALVAR CONTEÚDO'. Abaixo, uma seção 'COMPARTILHE ESTE CONTEÚDO:' com ícones de Facebook, Pinterest e WhatsApp. O título da matéria é 'Hora de discutir a relação', seguida pelo subtítulo 'Dá, sim, para superar as dificuldades na parceria entre escolas e famílias e diminuir a tensão entre as duas'. O texto inicial da matéria começa com 'Nos "bons tempos", os alunos eram comportados, respeitavam os professores. As famílias apoiavam a escola, compareciam e tinham maior interesse pela vida acadêmica dos filhos. Hoje, elas são desestruturadas, os pais não'.

Fonte: Disponível na página do *site* da RNE. Acesso em 29 jun 2018

Pela Figura 13 é possível verificar que, na versão digital, o assinante localiza os textos constituintes da seção MC clicando no título da **Manchete** presente na imagem de capa da revista. Além disso, as edições da RNE apresentam uma disposição organizacional em suas respectivas páginas que proporcionam ao leitor o acesso a outras páginas e seções dentro e fora da revista de forma multi-interativa por meio de *links* e *hiperlinks*<sup>15</sup>.

Esse procedimento facilita o acesso do assinante ao longo da revista, além de levá-lo a diversas outras páginas e *sites* como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter* e o *Youtube*, ou mesmo enviar textos, vídeos, *links* etc. para outras pessoas através de aplicativos como, por exemplo, o *WhatsApp*. Além desses, a RNE também disponibiliza aos seus leitores o *Pinterest - Google Chrome* com *link* para acessar e criar *pins* para publicação de imagens, vídeos, *GIFs* animados entre outros nos *boards* (murais virtuais) em diversas redes sociais ou para compartilhamento em aplicativos de celular.

Os *Pinterests* também são utilizados para compartilhamento nos comentários que os leitores fazem em relação aos assuntos publicados pela RNE nas MCs. Com isso, mostramos o caráter multi-interativo da revista digital em estudo. Outros dois aspectos que diferenciam a RNE em relação a sua versão digital são: (1) os textos podem ser impressos na própria página de cada edição e (2) esses textos podem ser baixados em PDF para leitura, compartilhamento e impressão.

Destacamos também o fato de que as **Manchetes**, as **Linhas Finas** e os recursos visuais presentes nas imagens de capa da RNE apresentam relações intertextuais e retóricas, dialogando diretamente com os textos na seção MC. Na Figura 14, apresentamos as imagens de capas das seis edições que correspondem nosso *corpus* de pesquisa.

**Figura 14 - Capas das edições 303 a 308 da RNE**

---

<sup>15</sup> É importante destacar que os *links* e *hiperlinks* referentes às redes sociais, aplicativos de celular, outras fontes de *sites* que trazem conteúdos relacionados aos tratados nas MCs, vídeos da plataforma *Youtube* entre outros podem ser acessados e compartilhados por outros internautas, além dos assinantes da RNE. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12597/viu-uma-noticia-falsa-na-educacao-nova-escola-quer-saber>>. Acesso em 18 set 2018.



Fonte: Retirado do site da RNE<sup>16</sup>

Das seis MCs estudadas, cujas capas das respectivas edições são ilustradas na Figura 14, é possível verificar que, nos textos correspondentes às edições 304, 305 e 307, os *Títulos* das **Manchetes** e os *Subtítulos* das **Linhas Finas** apresentam uma linguagem que remete explicitamente às questões tratadas nas MCs. Por exemplo, na edição 306 tem-se o título “coragem” que, acoplado ao *Subtítulo* da **Linha Fina** e aos **Perfis** dos professores nota 10, explicita o assunto tratado, a partir da **Manchete** que aparece em sua MC. Delimitado e descrito o *corpus* da pesquisa e o contexto dos textos que o constituem, descrevemos a seguir os procedimentos adotados e o percurso da análise.

## 2.4 Procedimentos e percurso da análise

Para realizar os procedimentos adotados e o percurso da análise aos quais os textos foram submetidos, o estudo foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

<sup>16</sup> Disponível em <<https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>>. Acesso em 20 mar. 2018.

**Etapa 1:** Os textos foram segmentados em estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e as fases que compõem cada estágio nos textos correspondentes à seção MC. Por meio deste procedimento, definimos as estruturas esquemáticas, mostramos as recorrências dos estágios e identificamos os propósitos socioculturais de cada texto. Com isso, discutimos sobre as características específicas que cada um deles possui e que é contextualmente localizado, como propõe Hasan (1989) e Martin e Rose (2008) para a língua inglesa, dentre outros estudos em português (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR., 2009b).

**Etapa 2:** Como discorremos no capítulo teórico (Seção 1.2, subseção 1.2.1), esquematizamos as EPGs dos textos e, para cumprir esta etapa, utilizamos os símbolos (^, \*, ( ), ↵) propostos por Hasan (1989, p. 64) e retomados por Eggins (2002) e Vian Jr. (2009b) e apresentados no Quadro 6 (p. 24). Tais símbolos têm como função indicar a representação dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos dos textos e esta etapa nos permite visualizar a estrutura de cada texto de forma integral. Desse modo, realizamos a caracterização das EPGs dos textos e discutimos como a seção MC é organizada a partir das características estruturais e dos seus propósitos sociocomunicativos.

**Etapa 3:** Conforme expusemos na Seção 1.3, subseções de 1.3.1 até 1.3.3, analisamos as variáveis de registro *Campo*, *Relações* e *Modo* para caracterizarmos as CCs dos textos (HASAN, 1989). Em resumo, pela Figura 15, podemos representar graficamente os pressupostos de Hasan em torno do gênero, do registro e da linguagem.

**Etapa 4:** Além disso, analisamos os contínuos e as dimensões das variáveis contextuais situacionais para verificarmos o tipo de *Campo* de atividade construído nos textos, os tipos de *Relações* estabelecidas na situação comunicativa e o *Modo* como a linguagem é usada nos textos (EGGINS, 2002; MARTIN; ROSE, 2008).

**Etapa 5:** Nesta etapa, analisamos os elementos visuais, bem como estes aparecem inter-relacionados com os textos verbais para compor a estrutura das MCs e suas relações intertextuais e retóricas com as imagens de capa das edições da RNE estudadas.

**Etapa 6:** Com base em todos os elementos descritos e apresentados, definimos a estrutura esquemática dos textos e apresentamos o modo como os textos das MCs na RNE estão organizados. No Quadro 13, mostramos a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) MC na RNE por nome e quantidade nos seis exemplares de textos que compõem o *corpus* de pesquisa.

**Quadro 13 - Estrutura Potencial do Gênero (EPG) MC por nome e quantidade**

| EPG da MC    |  | Total |
|--------------|--|-------|
| Obrigatórios | Autoria (6), Manchete (6), Linha Fina (6), Lide (6), Contextualização (6) e Informações Adicionais (6)   | 36    |
| Opcionais    | Conclusão (4), Conteúdo (1) e Método (1)   | 6     |
| Recursivos   | Cartas (6)<br>Como identificar o discurso de ódio (1)<br>O facebook como convite à agressão - Agravante do discurso do ódio (ADO)<br>Transformando vilões em humanos - Solução 1 (S1)<br>Como vencer o ódio cara a cara (1)<br>No tom certo, fale dos incômodos - Solução 2 (S2)<br>Como vencer o ódio nas redes sociais (1)<br>Problemas psicológicos (3) e 5 Soluções (S5)<br>Perfil (10)<br>A cor da escola (1)<br>Racismo estrutural - Forma de manutenção do racismo 1 (ASR1)<br>A gestora invisível - Forma de manutenção do racismo 2 (ASR2)<br>Vestibular como militância - Solução 1 (S1)<br>Acredite muito (1)<br>Problemas de relacionamento entre a família e a escola (4) | 28    |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *Corpus*

Resumidos no Quadro 13, podemos dizer que os estágios que se repetem em todos os exemplares de textos do *corpus* são: **Autoria, Manchete, Linha Fina, Lide, Contextualização e Informações Adicionais**, somando-se 36 os estágios obrigatórios. Já os recursivos, os quais podem aparecer com determinada frequência, foram identificados um total de 28 estágios, aparecendo em menor quantidade em relação aos obrigatórios e maior quantidade comparado com os opcionais. Por fim, estes últimos somam-se 6.

Neste capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, isto é, o seu método utilizado, bem como suas relações com a LSF.



Discorreremos sobre o contexto da RNE, delimitamos e descrevemos o *corpus*, e na última seção, esboçamos os procedimentos da análise. No capítulo a seguir, apresentamos, analisamos e discutimos os dados correspondentes ao *corpus* da pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as análises dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, conforme os procedimentos esboçados no capítulo de metodologia e com base nos princípios teóricos apresentados no capítulo de fundamentação teórica. Para alcançar esses objetivos organizamos este capítulo em duas seções.

Na primeira seção, analisamos os textos no nível do contexto de cultura (gênero), a partir dos pressupostos de Hasan (1989) e Eggins (2002) e que estão centrados na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1989), e analisamos os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e as fases correspondentes a cada estágio, como forma de caracterizarmos a EPG dos textos em estudo e delimitarmos os propósitos socioculturais do gênero a que os textos pertencem. Em seguida, analisamos os recursos visuais dos textos a fim de verificarmos suas relações intertextuais e retóricas com os textos escritos e com as imagens que funcionam como capa na RNE.

Esboçamos, ainda na primeira seção, a esquematização da EPG de cada um dos seis textos com base na caracterização dos estágios que os compõem, a partir dos símbolos propostos por Hasan (1989) entre outras análises de gêneros em língua portuguesa, como os trabalhos de Motta-Roth e Heberle (2005) e Vian Jr. (2009b). Caracterizamos as recorrências dos estágios e os propósitos dos textos, bem como ambos se organizam para compor as MCs na RNE.

Na segunda seção, focalizamos nossa análise nas Configurações Contextuais de *Campo*, *Relações* e *Modo* para delineararmos a intrínseca relação existente entre texto e contexto (HALLIDAY; HASAN, 1989). Nesta etapa, apontamos as correspondências entre as CCs e os estágios que configuram uma dada EPG. Ainda nesta seção, tal como discorre Eggins (2002), analisamos os contínuos das CCs, e atreladas às ideias da pesquisadora, olhamos também as dimensões variacionais e como elas aparecem nos textos, de acordo os pressupostos de Martin e Rose (2008).

Por meio deste procedimento, delimitamos o tipo de conhecimento presente nos textos, a partir da variável *Campo*. Em torno das *Relações*

estabelecidas entre a RNE e seu público na situação comunicativa, analisamos o tipo de contato e os vínculos afetivos que mostram os graus de afetividades e os contínuos que apontam as relações de poder entre os interactantes. Sobre o *Modo*, analisamos como a linguagem está organizada para o cumprimento da atividade e dos papéis construídos nos textos. Por fim, apresentamos uma síntese deste capítulo em que discutimos as análises realizadas nas duas seções.

### 3.1 O contexto de cultura (gênero)

Para Hasan (1989), o contexto de cultura pode ser compreendido como sendo mais abstrato e, por isso, realiza-se no contexto situacional que, por sua vez, somente ganha significado dentro de uma dada cultura. Tal como postula a autora, a análise do gênero pode ser realizada a partir da identificação de sua estrutura potencial, isto é, sua EPG, e requer a determinação de sua expressão verbal que são as Configurações Contextuais de *Campo*, *Relações* e *Modo*, as quais sustentam relações de reciprocidade com os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, perpassando todo o texto e configurando uma dada EPG, ao estabelecer conexão com os estágios (HASAN, 1989; EGGINS, 2002).

A partir destes pressupostos, realizamos as análises dos seis exemplares de textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, considerando as recorrências de estágios obrigatórios, tomando por base o *Campo* de atividade, ou seja, o assunto abordado em cada exemplar de texto, mas que é sempre previsível e, portanto, correlacionado a EPG que se refere aos elementos que sempre vão ocorrer em um exemplar de textos correspondente a um dado gênero. Já os estágios opcionais e recursivos nos permite perceber que as CCs *Relações* e *Modo* nos revelam no interior dos textos diversos participantes atrelados as partes dos textos em que podemos levantar quais elementos podem ocorrer, ou seja, os opcionais e os estágios recursivos que podem ocorrer em diferentes frequências nos exemplares.

Em relação às fases que constituem os estágios dos textos, conforme discutimos no capítulo teórico (seção 2, subseção, 1.2.1), utilizamos os pressupostos de Martin e Rose (2008) em relação às fases das histórias, visto que estas também são previsíveis nos textos das MCs na RNE. Com isso, a fase que se refere à apresentação de um contexto tem como objetivo a apresentação

de identidades, atividades e locais dentro de um dado contexto. A fase da descrição nos possibilita descrever pessoas, lugares, coisas, objetos, eventos subsequentes entre outros ao logo dos exemplares em estudo. Em torno da fase do comentário, identificamos que este último introduz comentários dos redatores dos textos e, finalmente, a fase reflexão traz os pensamentos dos participantes.

Ao analisarmos as fases constituintes de cada estágio, as exemplificamos utilizando partes dos textos correspondentes a cada estágio em que aparece uma ou mais fases que o compõe. Em outros momentos, podemos citar elementos linguísticos responsáveis pela caracterização das variáveis. Para analisar os estágios e suas fases nos textos do nosso *corpus* de pesquisa, utilizamos para estas últimas o nome completo do estágio em minúsculo e fonte normal e, para os primeiros, usamos o nome completo, dentro dos exemplos citados, do tipo de estágio localizado, mas que serão abreviados com duas ou mais iniciais maiúsculas em negrito ao logo da análise. Já os subestágios são escritos com inicial em maiúsculo e em itálico.

A título de exemplificação, citamos a pesquisa de Vian Jr. (2009b), que analisou quatro textos de vídeos institucionais de empresas multinacionais que atuam no Brasil. O pesquisador levantou seis estágios obrigatórios para todas empresas analisadas, nove opcionais, os quais são comuns em todos os textos, e sete recursivos. Por meio deste procedimento, o autor demonstrou que os estágios organizam os gêneros e podem ocorrer de forma regular ou não nos textos.

Além disso, o estudioso aponta que cada gênero poderá apresentar diferenciações em torno das quantidades de estágios e suas frequências, o que ocorre nos textos das MCs na RNE sob estudo. Com isso, para o nosso *corpus*, a análise dos seis exemplares de textos nos permitiu identificar seis estágios obrigatórios, vinte e oito recursivos e seis estágios opcionais.

### **3.1.1 Os estágios obrigatórios e suas fases**

Retomando os pressupostos de Hasan (1989), os estágios obrigatórios determinam os eventos comunicativos, definindo os tipos textuais e estruturando-os como pertencentes a um determinado gênero (HASAN, 1989; EGGINS, 2002). Por outro lado, as fases que caracterizam esses estágios são responsáveis por constituí-los, de forma que possamos perceber diversos traços

deles (SILVA, 2015; 2018). Resumidos no Quadro 14, os estágios obrigatórios e suas fases nos permitem classificar as partes dos textos onde localizamos esses estágios.

**Quadro 14 - Estágios obrigatórios, subestágios e suas as fases**

| Estágios e seus Subestágios  | fases   | Abreviaturas             |
|--|---|--------------------------|
| <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )                             | descrição   | <b>AU</b> ( <i>RT</i> )  |
| <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )  | descrição   | <b>MA</b> ( <i>TI</i> )  |
| <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )                                   | comentário  | <b>LF</b> ( <i>SB</i> )  |
| <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )  | Apresentação de um contexto, descrição, reflexão e comentário | <b>LI</b> ( <i>IN</i> )  |
| <b>Contextualização</b> ( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )              | Descrição, reflexão e comentário                              | <b>CT</b> ( <i>DT</i> )  |
| <b>Informação Adicional</b> ( <i>Fontes/Referências Bibliográficas</i> ) | descrição   | <b>IA</b> ( <i>RBs</i> ) |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Percebemos no Quadro 14 que os seis estágios obrigatórios identificados nas MCs na RNE ocorrem de forma regular em todos os exemplares, isto é, no mesmo lugar nos textos, conforme apontamos nos Exemplos de 1 ao 6. Com isso, os estágios: **AU**, **MA**, **LF**, **LI** e **CT** aparecem inicialmente e de forma sequencial e as **IAs** aparecem no final de cada MC. A **AU** aparece primeiro nas seis MCs, e a **MA** é responsável pelo desenvolvimento dos demais estágios obrigatórios, opcionais e recursivos. A **LF** antecede o **LI**, e a **CT** aparece após este último estágio, além de integrar os estágios recursivos e opcionais. Vejamos no Exemplo 1, a análise do **T1**.

**Exemplo 1 - Estágios obrigatórios e suas fases no T1**

|   |   |
|---|---|
| Por: Rodrigo Ratier, Paula Peres, Patrick Cassimiro e Laís Semis  | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição                               |
| O castelo de cartas da Base   | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição  |
| A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros.   | <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário                                    |
| A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros dois presidentes, três ministros, 429 especialistas, 12 milhões de contribuições. Números superlativos que precisaram se combinar e virar um só. Um documento, para ser mais preciso. Seu texto traz os conhecimentos necessários e as expectativas de aprendizagem da Educação Infantil e de todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Já seria um feito em condições normais de temperatura e pressão. Num período de instabilidade política como há muito não se via, conceber e publicar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é quase um milagre. | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br>descrição<br><br>comentário<br><br>comentário      |
| A imagem que nos veio à cabeça para ilustrar estas páginas é a de um frágil castelo de cartas. Qualquer movimento descuidado, um vento inesperado, um desentendimento entre seus construtores poderia pôr tudo a perder. Não pôs. Depois de dois anos de trabalho, a Base segue de pé. Como se sabe, ela experimentará agora, no segundo semestre de 2017, uma das últimas etapas antes de se tornar realidade. É a avaliação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da terceira versão do texto. Depois vem a  | <b>Contextualização</b> ( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )<br>comentário<br>comentário |

|   |   |
|---|---|
| homologação do ministro da Educação. Em seguida - e aí já estaremos em 2018 -, a construção dos currículos estaduais e municipais, que devem ter a BNCC como alicerce. Se tudo der certo, em 2019 ela passa a influenciar, definitivamente, o que os professores do Brasil vão ensinar. | comentário  |
| Ilustração: Maíra Valentin  | <b>Informações Adicionais</b><br>(Fontes/Referências Bibliográficas)<br>descrição |

Explicitados no Exemplo 1, a análise do **T1** nos revela que dentre os estágios obrigatórios, a **AU** e seu Subestágio *RTs* aparecem no topo do **T1**, isto é, acima da **MA** e pela fase descrição apresenta os quatro redatores que assinam o **T1**. Em segundo lugar, identificamos que a **MA** integra o Subestágio *Tl* e enuncia o assunto que será abordado ao longo do **T1**, mostrando, dessa forma, sua correlação com a variável *Campo* de atividade construído no **T1**, o qual resume o projeto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação as fases, tal como discute Martin e Rose (2008) e Silva (2015), de que podemos definir as fases dos textos a partir de suas relações com os estágios e que tipos de fases são previsíveis nos textos, identificamos a descrição para os estágios **AU** e **MA**, por meio da qual levantamos, respectivamente, os redatores e a imagem da nova BNCC como um castelo de cartas. Além disso, como constatamos por meio da análise dos recursos visuais, o estágio obrigatório **MA** juntamente com o texto da imagem de capa e os recursos visuais reproduzidos nas imagens que funcionam como capa em cada edição da RNE, criando relações intertextuais e retóricas entre ambos.

Ampliando o nosso olhar em torno do estágio **MA**, retomamos o inventário de Bonini (2003) para quem a **Manchete** é identificada como um gênero central preso cuja função é fazer o jornal funcionar. Portanto, na visão deste pesquisador, a **Manchete** é um gênero característico da instituição jornalística, sendo usado em diferentes partes dos jornais para se reportarem diretamente aos assuntos discutidos em cada edição, além de promover o levantamento e a antecipação de conhecimentos relacionados às questões abordadas.

Para a RNE, podemos dizer que a **Manchete** caracteriza os textos na seção MC, aparecendo em todos os exemplares sob estudo, após a descrição da **Autoria**, e na imagem de capa dos **T1**. É importante destacar que, como veremos nas análises dos recursos visuais, nas imagens de capa dos **T2** ao **T6**, o Subestágio *Título* das **Manchetes** e *Subtítulos* das **Linhas Finas** as acompanham apesar de aparentemente apresentar diferenças em relação ao

que consta nas MCs em estudo, podemos dizer que ambos os estágios apenas têm seus textos reorganizados e, portanto, apresentam relações intertextuais e retóricas com o assunto abordado e com as linguagens verbal e visual tanto nos textos das MCs como nas imagens de capa.

Continuando nossa análise em torno dos estágios obrigatórios, localizamos a **LF** e o *Subestágio ST*. Este último funciona como uma espécie de resumo do que foi enunciado pelo *TI* da **MA**. Em relação a fase do comentário, esta retoma e comenta a ideia proferida do primeiro *Título*. Por exemplo, ao apresentar uma sequência de dados estatísticos, traz a informação de que a BNCC percorreu um longo caminho até alcançar a sua versão final. Com este procedimento, os redatores ampliam e reiteram o que foi dito na **MA**.

Em relação ao estágio **LI** que apresenta o *Subestágio IN* e introduz o texto, trazendo informações bem específicas sobre a nova BNCC. Isto ocorre pela retomada do que foi dito anteriormente, por meio da fase descrição “números superlativos que precisaram se combinar e virar um só. Um documento, para ser mais preciso. Seu texto traz os conhecimentos necessários e as expectativas de aprendizagem da Educação Infantil e de todas as disciplinas do Ensino Fundamental”. Em seguida, apresenta dois comentários sobre os eventos relatados “Já seria um feito em condições normais de temperatura e pressão. Num período de instabilidade política como há muito não se via, conceber e publicar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é quase um milagre”.

Tomando a definição de **Lide** no contexto jornalístico que corresponde ao primeiro parágrafo de uma notícia ou reportagem (SIMÃO, 2007), podemos dizer que as informações proferidas neste estágio orientam a leitura do público alvo em relação ao conteúdo e do texto e seu desenvolvimento descritos no estágio seguinte, isto é, a **CT** que é composta do *Subestágio DT* e de três comentários e tratam do desenvolvimento do texto. Isto é, o modo como a RNE vê a nova BNCC: se pela ótica positiva ou negativa.

Em um primeiro momento da **CT**, verificamos uma atribuição negativa em relação à BNCC, chegando a compará-la com um “frágil castelo cartas”. Mas em seguida, é negada “qualquer movimento descuidado, um vento inesperado, um desentendimento entre seus construtores poderia pôr tudo a perder. Não pôs. Depois de dois anos de trabalho, a Base segue de pé”. Posteriormente, os redatores descrevem os quatro momentos definitivos e finais da elaboração da

BNCC: (1) a última versão do texto, (2) a avaliação do documento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), (3) a homologação da base pelo ministro da educação e (4) “a construção dos currículos estaduais e municipais, que devem ter a BNCC como alicerce”.

A **CT** é entendida dentro do jornalismo como correspondentes ao **Corpo do Texto** dos gêneros informativos notícia e reportagem (MELO, 1992; 1994), mas é referida nesta pesquisa como tratando do desenvolvimento do texto. Com isso, verificamos que a **CT** integra os estágios recursivos e opcionais, portanto, a retomaremos ao longo da análise desses estágios nos seis exemplares de textos.

Finalmente, as **IAs** trazem o *Subestágio RBs* e a fase descrição. Como as referências bibliográficas tratam das fontes consultadas pela revista para a elaboração das MCs, como, por exemplo, as fontes de quadros, os profissionais consultados e entrevistados e os fotógrafos responsáveis pelos recursos visuais, verificamos no Exemplo 1, a referenciação das ilustrações. A seguir, passemos ao **T2**, conforme aponta o Exemplo 2, para a análise dos estágios **AU**, **MA**, **LF**, **LI** e **CT**.

#### Exemplo 2 - Estágios obrigatórios e suas fases no T2

|   |   |
|---|---|
| Por: Rodrigo Ratier e Patrick Cassimiro   | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição   |
| Você pode parar a guerra  | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição  |
| A saída é dialogar - mas é preciso saber como. Conheça a teoria e as práticas que vão ajudar você a vencer o discurso de ódio   | <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário  |
| Naquele país morava pessoas muito diferentes entre si. Havia desavenças, mas convivia-se civilizadamente. Até o dia em que uma confusão política mudou as coisas. Grupos se reuniram e começaram a marcar suas diferenças em relação aos demais. Cada um passou a construir a própria versão da história, sempre com dois personagens indispensáveis: "nós" e "eles". As pessoas acreditaram nesses relatos. As discussões se tornaram mais intensas e as ofensas o novo normal. A sensação era de que algo de ruim estava para acontecer.  | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br>apresentação de um contexto<br><br>comentário  |
| O país era a Iugoslávia. A confusão política era o colapso do comunismo no fim dos anos 1980. Os grupos se uniram em torno de raízes étnicas. E as versões da história se tornaram tão díspares que algo muito ruim aconteceu: uma guerra civil, que durou dez anos e deixou 140 mil mortos. É improvável que os desentendimentos no Brasil cheguem a esse ponto. Não temos um mosaico étnico, racial ou religioso de potencial explosivo. Mas temos uma sociedade dividida, em que as histórias que contamos sobre os fatos - as "narrativas", para usar uma palavra da moda - estão cada vez mais distantes. "Nossa experiência em guerras indica que a quebra da comunicação entre os adversários é um fator fundamental na eclosão de um conflito", escrevem Steinar Bryn e Inge Eidsvåg no livro <i>Understanding the Other</i> - em português, <i>Entendendo o outro</i> . Eles são mediadores do Centro Nansen para a Paz e o Diálogo, ONG norueguesa indicada ao Nobel da Paz pelo trabalho nos Bálcãs. | <b>Contextualização</b> ( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )<br>apresentação de um contexto<br><br>descrição<br><br>reflexão<br><br>comentário |



|  |   |
|--|---|
| <p>É um alerta para nós. Por aqui, a bomba não estourou como na Iugoslávia, mas o pavio que pode jogar tudo pelos ares é o mesmo: o discurso de ódio. Estamos numa guerra particular e temos nossas vítimas: amizades desfeitas, familiares que mal se falam, grupos inimigos e uma sensação de que a reconciliação será muito difícil.</p> <p>Num sentido estrito - o do Direito -, discurso de ódio é crime. A legislação brasileira pune a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional com até três anos de prisão. Só que hoje o cardápio de potenciais ofensas é mais amplo do que o coberto pela lei. "As pessoas estão em desacordo sobre tudo, basicamente, desde quando se deve pedir um táxi ou sair para jantar e até se deveria existir um califado", afirma o filósofo francês Alain de Botton no artigo Como Discordar (Sem Iniciar a Terceira Guerra Mundial). Num mundo em que tudo vira polêmica, saber como participar da discussão é competência essencial. "Embora possamos não considerar 'violenta' a maneira de falarmos, nossas palavras não raras induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos", afirma o psicólogo americano Marshall Rosenberg no livro Comunicação Não-Violenta.</p> <p>O discurso de ódio nasce quando um lado passa a ver o outro como inimigo a ser vencido.</p> <p>Como chegamos a ponto de o ódio ser o ar que respiramos nas conversas cotidianas? Há causas antigas e novas. As antigas dizem respeito à nossa incapacidade de compreender o outro, especialmente em tempos de polarização. Na lógica de pensamento que opõe inimigos, os lados se afastam. O diferente se torna ainda mais desconhecido. Tende a virar a fonte de todos os males e, por isso, precisa ser exterminado. "Vai para Cuba" ou "Vai para Miami" sinalizam esse desejo de silenciar o adversário. É a demonização, que no discurso de ódio ganha o reforço de outros artifícios (veja no quadro abaixo os mais comuns).</p> | <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> |
| <p>Imagens: GETTY IMAGES/STONE</p> <p>Consultoria: Augusto Cuginotti, anfitrião de aprendizagem da cocriar práticas colaborativas e especialista em processos de grupo pelo Tavistock Institute of Human Relations, no Reino Unido.</p> <p>Fontes dos quadros: livros diálogos e mediação de conflitos nas escolas - guia prático para educadores, do Conselho Nacional do Ministério Público; Understanding the other, de Steinar Bryn, Inge Eidsvåg e Ingunn Trosholmen; como fazer amigos e influenciar pessoas, de Dale Carnegie; comunicação não-violenta? Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais, de Marshall Rosenberg; e conversas cruciais, de Kerry Patterson, Joseph Grenny, Ron Mcmillan e Al Switzler</p>   | <p><b>Informações Adicionais</b><br/>(Fontes/Referências Bibliográficas)</p> <p>descrição</p>   |

Pelo Exemplo 2, constatamos que a **AU** é composta por dois redatores, os quais assinam o **T2**. Estes são descritos pela fase descrição. Em seguida, o *TI* da **MA** chama atenção para o fato de que existe uma “guerra” estabelecida e que podemos e devemos pará-la. Em terceiro lugar, aparece a **LF** e seu *Subestágio SB*, bem como a fase comentário, o qual infere que o “diálogo” é a saída mais adequada para vencer o discurso do ódio e propõe a discussão de uma “teoria e as práticas que vão ajudar você a vencer o discurso de ódio”. Ou seja, uma solução para resolver a questão levantada.

Em quarto lugar, localizamos o **LI** que introduz a questão do discurso do ódio, por meio do *Subestágio IV*. De acordo com os redatores do **T2**, esse tipo de discurso aflige as sociedades atuais, relatando sobre o surgimento da guerra civil na Iugoslávia. Tais relatos ocorrem por meio das fases apresentação de um contexto e do comentário. Na primeira, eles contam uma série de eventos responsáveis pelo crescimento do ódio entre as pessoas, gerando a guerra civil

naquele país. Por meio desta estratégia, os autores do **T2** passam a discutir pela fase do comentário sobre a questão do discurso do ódio no Brasil. Para tanto, eles aprofundarão o assunto ao longo do **T2** através do estágio da **CT** após o **LI** e prosseguindo ao longo dos estágios recursivos.

A análise do estágio **LI** mostra que os autores ampliam e desenvolvem a discussão do discurso do ódio, retomando e citando exemplos de países, como a Iugoslávia, em que a guerra civil ocorreu por conta do ódio criado entre as pessoas devido às diferenças étnicas, e alimentado pela confusão comunista que ocasionou o colapso político no país na década de 1980. Esse procedimento é realizado pelas fases apresentação de um contexto, seguido de um comentário dos redatores.

No caso do Brasil, como podemos constatar pela **CT**, os articulistas expõem que “é improvável que os desentendimentos no Brasil cheguem a esse ponto”. Na visão deles, no contexto jornalístico brasileiro, as diferenças raciais, culturais ou religiosas podem não ter um “potencial explosivo”, mas os articulistas defendem a existência de uma sociedade dividida.

Ao fazer um comparativo com outros países onde a guerra foi provocada pelo discurso do ódio, alimentado na sociedade de diferentes modos e entre os grupos sociais, os jornalistas tratam a questão do discurso do ódio no Brasil através das seguintes fases: uma apresentação de um contexto, uma descrição, sete comentários sobre o assunto relatado e três reflexões de diferentes participante como forma de sustentar a ideia enunciada.

Pelos comentários, os jornalistas apontam como o discurso do ódio vem se propagando no Brasil, afirmando que “por aqui, a bomba não estourou como na Iugoslávia, mas o pavio que pode jogar tudo pelos ares é o mesmo: o discurso de ódio. Estamos numa guerra particular e temos nossas vítimas: amizades desfeitas, familiares que mal se falam, grupos inimigos e uma sensação de que a reconciliação será muito difícil”. Ou seja, no caso brasileiro, como sugere o texto, já existe uma espécie de guerra silenciosa estabelecida entre os cidadãos.

No **T2**, as **IAs** integram o subtítulo *RBs*, as quais trazem imagens, consultorias e fontes dos quadros para composição do texto. A análise do conteúdo do **T2** nos aponta relações diretas com as *CC Relações*, na medida em que nos apontam vários participantes que interagem nos textos. Em relação aos recursos visuais, pela *CC de Modo*, percebermos a existência de partes do

**T2** que se reportam aos recursos visuais. Analisado o **T2**, passamos no Exemplo 3, a analisar os estágios obrigatórios **AU, MA, LF, LI** e **CT** no **T3**.

### Exemplo 3 - Estágios obrigatórios e suas fases no T3

|   |  |
|---|--|
| Por: Wellington Soares, Pedro Annunziato e Patrick Cassimiro  | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição  |
| <b>Por trás do laudo existe um aluno</b>  | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição   |
| Com ou sem diagnóstico, o professor pode fazer muito para levar mesmo os alunos mais desafiadores a avançar.  | <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário   |
| Na turma de 5º ano, havia um aluno que não lia nem escrevia. Será que ele tinha algum transtorno de aprendizagem? As pistas eram poucas. "Eu achava que ele nem era alfabetizado. Só copiava da lousa. Quando tentava produzir algo, errava a escrita. Ficava nervoso e jogava fora", lembra Cinthia Vieira Brum, professora da EMEF Edson Luis Lima Souto, em Campinas (SP). Ela encarou esse desafio em 2010. Estava no início da carreira e não sabia muito bem como agir.   | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br>descrição<br><br>reflexão<br><br>comentário   |
| <p>Começou pelo básico: prestou atenção ao menino. Depois de muito observar, notou que ele era, sim, capaz de produzir. O garoto sabia escrever alguns textos de memória. Cantigas, por exemplo. "Ao contrário do que me diziam, percebi que ele era alfabetizado!", conta. Mas as dificuldades ainda a faziam pensar em transtorno. Haveria alguma doença bloqueando a escrita?</p> <p>Uma colega de escola a fez refletir de forma diferente. A proposta era focar no potencial do menino e deixar de lado o suposto problema. Ana Flávia Buscariolo abriu sua sala para que Cinthia visse a atividade do texto livre: as crianças ficam diante do papel em branco e podem escrever o que quiserem - sem temas predeterminados, sem exigências e, principalmente, sem pressões.</p> <p>Cinthia teve um estalo: será que, assim, o seu aluno que precisava de ajuda não conseguiria se soltar? No começo, foi difícil. O menino ainda resistia. Mas, com a ajuda de um colega, algo saiu. "Ele acabou escrevendo uma descrição do que estava acontecendo na sala. Esse momento foi muito importante", conta Cinthia. Daí em diante, com essas e outras técnicas, como as leituras em roda, as produções foram melhorando e o garoto avançou. No fim do ano, era capaz de produzir texto de diversos gêneros.</p> <p>O importante é observar o aluno, seja qual for o diagnóstico. Bem, você já deve ter percebido que, até agora, não se falou em diagnósticos, muito menos em laudos. O caso do aluno de Cinthia era uma questão emocional - um aluno que ficava muito nervoso ao ter de escrever no ambiente escolar. A solução não passou por remédios, mas pela observação atenta e o uso das estratégias pedagógicas mais adequadas. Claro que nem sempre é assim. Existem transtornos severos que precisam de medicação. Mas muitas situações que a escola poderia resolver pegam o atalho do consultório médico. O trajeto é conhecido: aparece um problema, a família é chamada, exige-se um diagnóstico e só depois começa a investigação pedagógica sobre o que fazer. E pode acontecer até de a constatação de uma doença ou transtorno desanimar a equipe em relação ao potencial do aluno.</p> <p>Os quadros que compõem esta reportagem jogam com essa dualidade: nem tudo é doença. Quando uma criança não corresponde a certas expectativas de comportamento e aprendizagem, muitos professores e familiares se sentem angustiados e perdidos, esperando que a medicina dê alguma resposta. Ela tem um papel importantíssimo, mas nem tudo depende dela. E, independentemente de haver um diagnóstico definido, há sempre medidas que a escola pode adotar. Nas páginas seguintes, você vai conhecer algumas. Elas também podem favorecer mesmo quem não tem qualquer transtorno.</p> <p>Laudos: o que é e para que serve</p> <p>Num caso como o do aluno de Cinthia, era possível esperar um diagnóstico como dislexia, um transtorno que gera dificuldade na</p> | <b>Contextualização</b><br>( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )<br>descrição<br><br>reflexão<br><br>descrição<br><br>reflexão<br><br>comentário<br><br>comentário<br><br>comentário |

|  |  |
|--|--|
| compreensão de leitura e no reconhecimento da associação de símbolos e fonemas. Nessas situações, a expectativa da escola é que um documento identifique um conjunto de sintomas e apresente uma saída adequada para o problema. | comentário   |
| Foto Ricardo Toscani/Modelos Beatriz Martins, Luccas Turtera E Yasmin Silva/Agência Kids.  | <b>Informações Adicionais</b><br>(Fotos/Referências Bibliográficas)<br>descrição |

A partir dos Exemplo 3, observamos, no **T3**, que o estágio **AU** pela fase descrição mostra quem são os seus três produtores. A **MA** trata dos alunos, ao quais enfrentam algum tipo de problema psicológico e que impacta diretamente na sua vida escolar. Em seguida, o estágio **LF** reitera o texto da **MA**, por meio do Subestágio **SB** e da fase comentário, os produtores do **T3** retomam o que foi dito anteriormente, sintetizando a ideia de que, independentemente de os alunos apresentarem ou não algum quadro especial, os professores podem ajudá-los no processo de aprendizagem, levando-os a superar limitações e avançar nos estudos, mesmo que não haja um diagnóstico médico que os atestem.

Na sequência, pelo estágio **LI**, verificamos a ampliação do que é enunciado na **MA** e resumido e sintetizado na **LF**. No estágio **LI**, os jornalistas mostram o relato de uma criança do 5º ano da Escola Municipal Ensino Fundamental Edson Luis Lima Souto, em Campinas (SP), a qual não conseguia ler e escrever, por conta de um suposto problema de transtorno de aprendizagem. Este procedimento é realizado pelo Subestágio **IN** e traz a introdução do assunto, preparando o leitor para a discussão através do estágio **CT**.

Constatamos que a **CT** amplia e desenvolve o **T3**, na medida em que, além dos exemplos de estudantes com problemas psicológicos como os transtornos e distúrbios de aprendizagem, o **T3** propõe uma discussão sobre o assunto em questão ao longo dos estágios recursivos. A partir da fase reflexão, os jornalistas trazem para o **T3**, citações diretas e indiretas de profissionais e pesquisadores da área, de professores e alunos que, através do trabalho conjunto, conseguiram alcançar resultados positivos na escola.

Por exemplo, no parágrafo que antecede o estágio recursivo **Ansiedade ou simples preocupação? (ASP)**, depois de citar um caso verídico de um aluno que apresentava problema com leitura e escrita, por questões emocionais, os redatores retomam e comentam, respectivamente, por meio das fases descrição e comentário, o caso do estudante citado nos estágios obrigatórios **LI** e **CT**,

descrevendo uma espécie de laudo para o caso citado, e comenta o que a escola pode fazer nessas situações.

Por fim, o estágio obrigatório das **IAS** no **T3** nos mostra que as **RBs** se resumem nas fotos. Este procedimento é realizado pela fase descrição que descreve quem são os fotógrafos das referências. No Exemplo 4, apresentamos as análises dos estágios obrigatórios: **AU**, **MA**, **LF**, **LI** e **CT** no **T4**.

#### Exemplo 4 - Estágios obrigatórios e suas fases no T4

|   |  |
|---|--|
| Por: NOVA ESCOLA  | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição                                  |
| Elas e eles transformam a Educação  | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição   |
| Um time de 10 educadores que não se dobra às dificuldades mostra que é possível, sim, mudar a escola em várias dimensões  | <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário                                       |
| Estrutura<br>Os Educadores Nota 10 de 2017 modificaram o jeito de seus locais de trabalho. Na creche, salas diferentes, distantes do esquema de berços alinhados; horários e dinâmicas inovadoras nos encontros com a equipe docente; materiais didáticos criados com os alunos. Tudo feito com criatividade, consistência pedagógica e nenhum recurso extra. | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br><br>comentário  |
| Fotos (por ordem de leitura) Marcelo Curia, Lana Pinho, Thiago Flor, Fabio Henry, Marcelo Almeida, Raoni Maddalena, Gustavo Andrade, Willian Olivato, Diego Migotto e Fábio Nascimento.   | <b>Informações Adicionais</b><br>( <i>Fontes/Referências Bibliográficas</i> )<br>descrição |

Pelo Exemplo 4, identificamos que a **AU** no **T4** é assumida pela própria RNE, sendo o único texto dos exemplares analisados em que isto ocorre. Em seguida, a **MA** tem como Subestágio o **T1** a informação das transformações que os professores ‘nota 10’ realizaram na escola onde eles atuam. Este procedimento é feito por meio da fase descrição. Já no estágio **LF**, através da fase comentário, constatamos que a revista em estudo expõe e resume a ideia de que é possível criar novas alternativas e superar as limitações estruturais e pedagógicas existentes nas escolas, transformando-as em instituições transformadoras.

O estágio do **LI** apresenta o comentário sobre as ações que os educadores ‘nota 10’ realizaram para transformar a escola, tal como podemos notar no trecho: “tudo feito com criatividade, consistência pedagógica e nenhum recurso extra”. Em relação ao estágio da **CT**, verificamos que esse estágio apresenta inicialmente partes de texto escrito, mas, como engloba os estágios recursivos e opcionais, cumpre, por meio destes estágios as funções de desenvolvimento no T4, promovendo a ampliação das informações, os relatos dos eventos e discussão destes.

Finalmente as **IAs** no **T4** são constituídas pelo Subestágio das **RBs**, as quais trazem as fotografias dos vencedores do prêmio professor nota 10 de 2017. Este procedimento é realizado por meio da fase descrição. A seguir, no Exemplo 5, analisamos os estágios obrigatórios no **T5**.

#### Exemplo 5 - Estágios obrigatórios e suas fases no T5

|  |   |
|--|---|
| Por: Wellington Soares, Lucas Magalhães e Paula Peres  | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição   |
| O racismo nosso de cada aula   | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição  |
| As pesquisas mostram que pretos e pardos estão em desvantagem. O problema é cultural, não pedagógico. Quebre esse ciclo.   | <b>Linha Fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário  |
| Aos 28 anos, William Victorino de Castro é dançarino e morador do Capão Redondo, bairro na periferia da Zona Sul de São Paulo. Como toda pessoa negra, ele tem na ponta da língua os efeitos do racismo: "Em uma entrevista de emprego, se os candidatos são um branco e um preto, do mesmo lugar, com a mesma formação, o branco tem mais chance".  | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br>descrição<br><br>reflexão  |
| Na 4ª série, William não sabia ler nem escrever. Repetiu de ano quatro vezes e desinteressou-se pela escola até abandoná-la, na 8ª série, aos 18 anos. Ainda sem saber ler. "Me diziam que se era para ficar bagunçando na escola, que eu fosse embora e desse a oportunidade para outra pessoa que aproveitaria melhor", conta. Já adulto, o bailarino de hip-hop percebeu que precisava voltar a estudar. Matriculou-se na EJA em 2015, quando finalmente aprendeu a ler e escrever.<br>O caso do jovem é um exemplo de como o racismo está presente na escola: falhamos em matricular crianças negras, em garantir que elas permaneçam e, quando elas não largam os estudos, falhamos em fazer com que elas aprendam. Dados levantados pelo movimento Todos pela Educação com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 mostram que, apesar de 54% da população se declarar preta ou parda (os dois grupos formam, para as estatísticas, o conjunto dos negros), a proporção de pessoas brancas matriculadas em todos os segmentos é sempre maior. Além disso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015 também mostram diferença na aprendizagem: no 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto 63,1% das crianças brancas tiveram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, 56,3% dos pretos tiveram o mesmo desempenho e 41,5% dos pretos aprenderam o que tinham direito ( <i>veja mais informações no quadro mais abaixo</i> ).<br>A diferença pode ser explicada por diversos motivos, como o fato de que a população negra, em geral, é mais pobre. Mas não há como negar que há algo na rotina escolar que também contribui para a construção desses índices. O racismo da sociedade também é refletido na escola, segundo William. | <b>Contextualização</b> ( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )<br>descrição<br><br>reflexão<br><br>comentário<br><br>descrição<br><br>comentário |
| Fotos: Tomás Arthuzzi  | <b>Informações Adicionais</b> ( <i>Fontes/Referências Bibliográficas</i> )<br>descrição   |

Na análise do **T5**, como revela o Exemplo 5, pelo *Subestágio RTs*, o estágio **AU** mostra os três autores que assinam o **T5**. Em seguida, identificamos o estágio **MA** que enuncia a questão do racismo, abrangendo-o além do contexto escolar para o nosso cotidiano, como comentam os redatores na passagem “o racismo nosso de cada dia”.

Na sequência, a **LF** sintetiza a ideia de que o racismo não se refere a uma questão pedagógica, porque se trata de um problema de caráter histórico e social, cabendo às instituições como a escola combatê-lo, quebrando “esse ciclo”. Em outras palavras, como sugerido pelo texto, o racismo está presente na sociedade em geral e precisa ser combatido, especialmente no contexto escolar.

O **LI** traz o *Subestágio IN*, retomando um caso verídico de racismo citado na **LF** e, pelas fases descrição e reflexão, os autores descrevem e citam a fala do jovem William Victorino de Castro e, com isso, reiteram o assunto abordado, introduzindo o **T5**. Por fim, o estágio da **CT** traz a seguinte sequência de fases: descrição, reflexão, comentário, descrição e comentário. Por meio delas, os jornalistas descrevem brevemente algumas situações vividas pelo jovem William na escola onde estudou. Depois (2) apresentam uma reflexão do participante William no **T5**.

Esse procedimento se repete ao longo do **T5**, como podemos verificar nas análises dos estágios recursivos, de citações relacionadas às vivências de alunos, pesquisas de professores, entre outras informações para embasar o texto, informar e opinar sobre a questão do racismo presente na escola e no cotidiano das pessoas. Em seguida, os produtores do **T5** comentam sobre a presença do racismo na escola, afirmando que isto poderá acarretar no abandono da escola pelos alunos negros, revelando que a comunidade escolar não consegue lidar com o problema do racismo neste contexto.

Posteriormente, os articulistas descrevem dados das pesquisas realizadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambas realizadas em 2015, para mostrar as diferenças entre negros e brancos quanto ao acesso à escola, ao aprendizado de diferentes conteúdos em relação às várias áreas que integram os currículos da educação básica brasileira.

Por fim, eles comentam sobre a questão de que a população negra é mais pobre e usa este argumento como justificativa para mostrar as diferenças entre brancos e negros descritos pelas pesquisas no parágrafo anterior. Mas completam que “algo na rotina escolar que também contribui para a construção desses índices”. Finalmente, para o **T6**, como apresentado no Exemplo 6, analisamos os obrigatórios **AU**, **MA**, **LF**, **LI** e **CT**.

#### Exemplo 6 - Estágios obrigatórios e suas fases no T6

|   |  |
|---|--|
| Por: Wellington Soares, Patrick Cassimiro e Laís Semis  | <b>Autoria</b> ( <i>Redatores do Texto</i> )<br>descrição  |
| Hora de discutir a relação  | <b>Manchete</b> ( <i>Título</i> )<br>descrição   |
| Dá, sim, para superar as dificuldades na parceria entre escolas e famílias e diminuir a tensão entre as duas  | <b>Linha fina</b> ( <i>Subtítulo</i> )<br>comentário   |
| Nos "bons tempos", os alunos eram comportados, respeitavam os professores. As famílias apoiavam a escola, compareciam e tinham maior interesse pela vida acadêmica dos filhos. Hoje, elas são desestruturadas, os pais não se interessam pela Educação, e as instituições escolares devem, além dos conteúdos, também ensinar comportamento. Percepções como essa são comuns: dá para ouvi-las em qualquer escola. O problema parece difícil e tira o sono de educadores e pais.  | <b>Lide</b> ( <i>Introdução</i> )<br>descrição<br><br>comentário   |
| <p>A origem do conflito está no fato de que os alunos e as famílias mudaram nas últimas décadas. "A partir de 1970, o perfil dos estudantes se alterou porque a escola pública passou a atender grupos sociais que não tinham acesso a ela", diz Antônio Gomes Batista, coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Isso significa que o apego aos velhos tempos precisa ser deixado de lado e as escolas devem investir em conhecer a comunidade para conseguir se aproximar dela.</p> <p>Nas próximas linhas, você conhecerá casos de instituições que conseguiram contornar as dificuldades no trato com os pais e reconstruíram uma relação que parecia fragilizada. Em todas as histórias, o ponto de partida foi repensar as concepções que a equipe tinha sobre a comunidade escolar. "Existe uma ideia de que as famílias, especialmente as inseridas em contextos socioeconômicos mais baixos, não se interessariam nem se importariam com a escolarização dos filhos", aponta Antônio. Essa opinião, segundo os especialistas, é falsa. A pesquisa Escola, Família e Território Vulnerável, realizada pelo Cenpec, mostrou que - ao contrário do que muitos acreditam - as famílias valorizam, sim, a Educação e querem fazer o possível para ajudar as crianças e os jovens a serem bem-sucedidos nos estudos.</p> <p>Mas os esforços dessas classes, muitas vezes, são invisíveis aos olhos da escola: a falta de conhecimento sobre como participar ativamente, dificuldades financeiras ou familiares e até a insegurança sobre como lidar com as crianças podem ser obstáculos para a aproximação dos responsáveis.</p> <p>Outra concepção frequente é a das tais famílias desestruturadas - que na verdade são apenas uma estrutura diferente do imaginário-padrão pai-mãe-filho. "Não é surpresa para ninguém que existam novos tipos de união. Isso não é de hoje. A sociedade está mudando rapidamente", constata Tania Zagury, professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e autora do livro Escola sem Conflito - Parceria com os Pais. "As transformações das famílias ocorrem em todos os grupos sociais e não há como evitar ou reverter. É um fenômeno do mundo contemporâneo", considera Antônio. Embora possa existir impacto emocional quando há perdas afetivas para uma criança - como é o caso de uma separação ou a morte de um dos familiares -, não é isso que define a trajetória escolar ou a relação da criança e dos responsáveis com a escola.</p> <p>Dispostos a romper com os preconceitos sobre as famílias, é fundamental ouvi-las: enquetes feitas por bilhete, ligações telefônicas e atendimentos personalizados são fundamentais para criar entendimentos e combinados que possam ser cumpridos pelas duas partes. No fim das contas, professores, gestores, funcionários, pais e outros familiares trabalham por um objetivo em comum: o aprendizado das crianças.</p> | <b>Contextualização</b><br>( <i>Desenvolvimento do Texto</i> )<br>comentário<br>reflexão<br><br>comentário<br><br>comentário<br><br>reflexão<br><br>comentário<br><br>comentário<br><br>reflexão<br><br>reflexão<br><br>comentário<br><br>comentário |
| Fotos: João Ferreira/Montagem Otavio Silveira   | <b>Informações Adicionais</b><br>( <i>Fontes/Referências Bibliográficas</i> )<br>descrição   |

No Exemplo 6, verificamos que, no **T6**, o estágio **AU** e seu *Subestágio RTs* revelam quem são os três autores responsáveis por sua produção. Este



procedimento é realizado pela fase descrição. Tal como nos demais exemplares de textos do *corpus* sob estudo, através da fase descrição, a **MA** enuncia o fato de os integrantes da comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores, gestores etc. devem discutir sobre os devidos papéis que cada um tem e precisa assumir para melhorar as relações interpessoais no contexto escolar.

Em seguida, pelo *Subestágio SB*, a **LF** reforça o discurso anunciado na **MA**, acrescentando, por meio da fase comentário que é possível minimizar as tensões existentes na escola por meio de parcerias entre os envolvidos na educação dos alunos. Posteriormente, ao introduzirem o **T6** através do **LI**, por pelas fases descrição e comentário, os autores descrevem o modelo de família tradicional e comparam com outros existentes no contexto atual. Com isso, eles estabelecem relações e diferenças entre ambos e comentam que atualmente, as famílias são “mais desestruturadas”, sendo que tais fatos têm reflexos diretos na vida escolar dos alunos.

Em relação a **CT**, notamos que o texto apresenta uma série de informações elaboradas e compartilhadas com os leitores da revista por meio das fases organizadas sequencialmente pela repetição da estrutura comentário/reflexão. As fases dos comentários servem para ampliar e desenvolver as informações anunciadas na **MA** e reiteradas na **LF**. Por exemplo, ao comentar que “a origem do conflito está no fato de que os alunos e as famílias mudaram nas últimas décadas”, os redatores opinam sobre as mudanças ocorridas nas estruturas familiares, no sentido de que atualmente temos vários modelos de famílias e não apenas a convencionalmente tida como nuclear ou tradicional.

Em seguida, eles citam a fala de Antônio Gomes Batista, coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o qual sinaliza a alteração ocorrida no cenário da escola pública brasileira que “passou a atender grupos sociais que não tinham acesso a ela”. Com isso, os produtores do **T6** mostram as mudanças ocorridas na escola em relação ao público que a frequenta. Depois, em dois comentários seguidos, os jornalistas reforçam a necessidade de uma mudança de pensamento sobre os modelos de famílias existentes na sociedade brasileira e sinalizam aos leitores para exemplos de instituições que conseguiram melhorar as relações entre a escola e a família.

Posteriormente, os articulistas trazem para o **T6** outra fala de Antônio Gomes Batista, o qual discorre sobre a ideia de que existe uma relação entre classe social e participação familiar na vida escolar dos filhos. Na visão desse participante, as famílias de baixa renda tendem a participar pouco da vida escolar dos filhos. Nos próximos dois comentários, os produtores do **T6** opinam sobre os profissionais que lidam diariamente com os papéis da família e sua participação com a escola, como os gestores de escola.

As **IAs** e seu *Subestágio RB* tratam das bases que servem de fundamentação teórica utilizada pela RNE para compor os textos. A análise do **T6**, nos permite perceber que os articulistas utilizam no interior do texto diversas fontes para embasar o assunto levantado, mas as referências citadas no final da MC se resumem apenas as fotografias utilizadas para ilustrar, embasar e construir relações intertextuais no interior do **T6**, bem como com sua imagem de capa.

Em resumo, as análises dos textos de 1 a 6 em torno dos estágios obrigatórios, bem como do conteúdo global das partes que os integram, e atrelados aos estudos de Melo (1992; 1994; 2003) em relação aos gêneros jornalísticos, especialmente os que têm funções informativas, além do inventário de Bonini (2003), revelam-nos características estruturais dos seis exemplares em estudo, definindo um determinado conjunto de textos (HASAN, 1989; EGGINS, 2002).

Esses traços permitem-nos, com isso, definir a MC como um gênero constituído por partes do gênero central preso como, por exemplo, a **Manchete** e considerando que este último integra o gênero reportagem, podemos dizer que os estágios obrigatórios nos permitem perceber a existência deste gênero já no início das MCs. Ou seja, a MC pode ser classificada como gênero constituído a partir de outros como a **Manchete** e a reportagem, visto que os estágios obrigatórios **AU**, **MA**, **LF**, **LI** e **CT** caracterizam o gênero reportagem presentes nas seis MCs.

### 3.1.2 Os estágios recursivos e suas fases

Os estágios recursivos são assim caracterizados por ocorrer mais de uma vez e em diversas partes do texto, de forma repetida (HASAN, 1989; EGGINS, 2002; VIAN JR., 2009b). Para as MCs do *corpus* em estudo, identificamos vinte

e oito desses estágios, os quais se configuram nos textos e são localizados após os parágrafos do estágio obrigatório **Contextualização**, o qual pode ser visualmente identificado, uma vez que a **CT** se inicia após o **Lide** e prossegue por todo o texto.

Portanto, os estágios recursivos estão acoplados ao da **CT** e para efeitos analíticos foram assim mapeados: nos **T1** ao **T3** e nos **T5** e **T6**, após a **CT** e depois do **Lide** no **T4**. Eles funcionam como formas de ampliação e discussão dos assuntos enunciados no estágio **Manchete**. Além disso, identificamos nos estágios recursivos outras partes de textos, os quais têm como funções reiterar e ampliar as informações desses estágios, como podemos perceber nos **T2**, **T3** e **T5**. O Quadro 15 sintetiza os estágios recursivos nos textos.

**Quadro 15 - Os estágios recursivos dos textos**

| Textos    | Estágios e seus subestágios  | Abreviaturas  |
|-----------|--|---|
| <b>T1</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas na mesa</li> <li>- Baralho organizado</li> <li>- Cartas misturadas</li> <li>- O castelo cresce</li> <li>- Novas cartas</li> <li>- O castelo sobrevive</li> </ul>   | C1<br>C2<br>C3<br>C4<br>C5<br>C6                                  |
| <b>T2</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como identificar o discurso de ódio</li> <li>O facebook como convite à agressão - Agravante do discurso do ódio</li> <li>Transformando vilões em humanos - Solução 1 (S1)</li> <li>- Como vencer o ódio cara a cara</li> <li>No tom certo, fale dos incômodos - Solução 2 (S2)</li> <li>- Como vencer o ódio nas redes sociais</li> </ul>   | CIDO<br>ADO<br>S1<br>CVOCC<br>S2<br>CVORS                         |
| <b>T3</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedade ou simples preocupação?</li> <li>O que a escola sempre pode fazer - Solução 1 (S1)</li> <li>- Transtorno de conduta ou só indisciplina?</li> <li>O que a escola sempre pode fazer - Solução 2 (S2)</li> <li>O dialogo truncado com a saúde - Solução 3 (S3)</li> <li>- Hiperatividade ou bagunça?</li> <li>O que a escola sempre pode fazer - Solução 4 (S4)</li> <li>Na sala de aula, foco no pedagógico - Solução 5 (S5)</li> </ul> | ASP<br>S1<br>TCI<br>S2<br>S3<br>HB<br>S4<br>S5                    |
| <b>T4</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creche</li> <li>- Arte</li> <li>- Alfabetização</li> <li>- Direção</li> <li>- Geografia</li> <li>- História - Ensino Fundamental II (EFII)</li> <li>- História - Ensino Médio (EM)</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- Ciências</li> </ul>   | P1<br>P2<br>P3<br>P4<br>P5<br>P6HEFII<br>P7HEM<br>P8<br>P9<br>P10 |
| <b>T5</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cor da escola</li> <li>Racismo estrutural - Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)</li> <li>A gestora invisível - Forma de manutenção do racismo 2 (FMR2)</li> <li>Vestibular como militância - Solução 1 (S1)</li> <li>- Acredite muito</li> </ul>  | CE<br>FMR1<br>FMR1<br>S1<br>AM                                    |
| <b>T6</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As famílias que nunca apareciam - Problema 1 (P1)</li> <li>- Os pais erravam com as tarefas - Problema 2 (P2)</li> <li>- Faltava a educação familiar - Problema 3 (P3)</li> <li>- O fim das reclamações - Problema 4 (P4)</li> </ul>  | FNA-P1<br>PET-P2<br>FEF-P3<br>FR-P4                               |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Mapeados no Quadro 15, a análise do *corpus* da pesquisa nos revela que os estágios recursivos identificados nos textos variam em termos de suas quantidades em um exemplar de texto para outro. Desse modo, os **T1** e **T4** apresentam uma maior quantidade de estágios recursivos em relação aos **T2**, **T3**, **T5** e **T6**. Além disso, como constatamos ao longo da análise, o que define o teor de informatividade dos textos não é sua extensão ou quantidade de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, mas sim as fases que os compõem, na medida em que são estas que constituem os estágios. Na sequência, por meio do Exemplo 7, mostramos as partes do **T1** representativas dos estágios recursivos e suas fases.

### Exemplo 7 - Estágios recursivos e suas fases no T1

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Capítulo 1   Cartas na mesa</b></p> <p>Esta reportagem é sobre a história de como a Base surgiu. Sobre como se tornou o que é hoje. Sobre sua força e suas imperfeições. Sobre o que pode vir a ser no futuro. Vamos contar como essa construção delicada sobreviveu ao vendaval político e caminha para enfrentar seu mais forte desafio de solidez: a implantação na prática. O Brasil nunca teve currículo nacional. Países de alto desempenho, como Finlândia e Austrália, ou que deram grandes saltos, como Portugal, têm. Por aqui, até agora, estados, municípios e escolas eram livres para decidir os conteúdos de ensino. O voo às cegas ganhou algumas balizas nos anos 1990. Primeiro, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois, indiretamente, com as avaliações externas, como a Prova Brasil e o Enem, que passaram a funcionar como um currículo oculto. A necessidade de um documento orientador também vem dessa época. Foi uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de 1996. Ganhou impulso 18 anos depois, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). No texto do plano, a organização da BNCC - que não é currículo, mas um norte para estruturar os currículos - se tornou estratégia para o cumprimento de duas das 20 metas o documento. "A premissa do PNE é que a Base fosse construída com ampla consulta à sociedade", explica Hilda Micarello, coordenadora da primeira e segunda versão da BNCC.</p> <p>Nesse processo, uma das organizações pioneiras foi o Movimento pela Base Comum. Formado em 2013, reuniu mais de 60 integrantes de diversas linhas pedagógicas, políticas e ideológicas para discutir princípios para o documento. Organizações da sociedade civil e fundações (entre eles a Fundação Lemann, mantenedora de Nova Escola) tiveram - e têm - papel preponderante dentro do movimento.</p> <p>Com o debate político acalorado, a Base enfrentou duas grandes polêmicas já na saída. Para uma parte da esquerda, seria um projeto privatizador da Educação. Para uma parte da direita, seria doutrinação no ensino.</p> <p>Na prática, nada disso aconteceu. Não houve uma "mão invisível" guiando os rumos, mas várias vozes debatendo caminhos. No caso das fundações e institutos, cada um contribuiu principalmente com os temas de sua área de atuação. Mozart Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, conta: "Nos engajamos e procuramos dar contribuições no campo da Educação Integral, que se relaciona com o nosso trabalho". Em algumas discussões importantes, o resultado contrariou o movimento. A retirada das menções a identidade de gênero e orientação sexual na terceira versão, por exemplo, mereceu uma nota crítica do grupo. Especialistas e docentes da rede pública fizeram a Base. Não houve restrição pedagógica ou ideológica. O time de redatores era plural.</p> | <p><b>Cartas na mesa (C1)</b><br/>descrição</p> <p>apresentação de um contexto</p> <p>reflexão</p> <p>descrição</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> |
| <p><b>Capítulo 2   Baralho organizado</b></p> <p>O sinal verde do governo veio em 2015. Sob o ministério de Renato Janine Ribeiro, ainda no governo Dilma Rousseff, uma portaria instituiu a formação de uma comissão de especialistas para a elaboração de um texto preliminar da Base. Esse grupo seria composto de 113 pessoas, que deveriam ser especialistas de universidades ou professores da rede pública. Não houve critério ideológico ou uma linha pedagógica pré-definida na escalação do time. A equipe do MEC indicava algumas pessoas e</p>  | <p><b>Baralho organizado (C2)</b><br/>apresentação de um contexto</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>elas indicavam outras, o que resultou num time plural. Já os docentes de chão da escola seriam apontados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). "Dividimos as vagas por estado, para que tivéssemos representantes de todo o Brasil. O Consed apontava professores e gestores de Ensino Médio e anos finais em um estado, e a Undime profissionais da Educação Infantil e anos iniciais no outro", explica Alessio Costa, presidente da Undime.</p> <p>Brasília era o QG das reuniões gerais da equipe. Por lá, os colaboradores de todas as disciplinas conversavam sobre eixos comuns às áreas e assistiam a palestras de experiências internacionais de criação de currículos, como o da Austrália e o Common Core americano. Os participantes rejeitam a ideia de que a Base seja uma cópia desses trabalhos, como dizem alguns críticos. "Não houve inspiração direta, mas um esforço de entender a organização em outros lugares", relembra Ítalo Dutra, diretor de Currículos e Educação Integral do MEC na época e atualmente chefe de Educação do Unicef no Brasil.</p> <p>O consenso demorou a surgir na definição dos princípios gerais, explicitados no texto introdutório e nos direitos de aprendizagem básicos. "Essas discussões chegavam a durar até cinco dias", diz Mônica Mandarino, integrante do grupo que elaborou o texto de Matemática nas duas primeiras versões da BNCC. "Foi o tempo para que perfis tão diferentes, como músicos, químicos e matemáticos entrassem em acordo." Definidas as linhas mínimas, os participantes voltavam para o trabalho em seus grupos, divididos por disciplinas. A maior parte das trocas era feita a distância, em comunicações por e-mails.</p> <p>Para escrever seus capítulos na Base, os redatores lançavam mão das recomendações das Diretrizes Nacionais Curriculares, de materiais de referência internacionais e de experiências individuais sobre currículo e prática de sala. "No grupo de Matemática, por exemplo, muitos tinham rodagem na elaboração de currículos estaduais. Foi uma referência importante para o trabalho", diz Ruy Cesar Pietropaolo, professor da Universidade Anhanguera e redator da Base de Matemática.</p> <p><b>As versões em números</b></p> <p><b>VERSÃO 1</b><br/>302 páginas<br/>15 disciplinas<br/>212 colaboradores (113 especialistas e professores, 15 assessores, 82 leitores críticos, 2 coordenadores)</p> <p><b>VERSÃO 2</b><br/>652 páginas<br/>15 disciplinas<br/>280 colaboradores (107 especialistas e professores, 14 assessores, 2 coordenadores, 157 em outras funções)</p> <p><b>VERSÃO 3</b><br/>396 páginas<br/>9 disciplinas<br/>78 colaboradores (22 especialistas, 56 leitores críticos)</p> <p><b>Capítulo 3   Cartas misturadas</b></p> <p>Em setembro de 2015, nascia a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. A liberdade dada às equipes resultou num documento de 302 páginas e pouca unidade. "A versão 1 é a soma do que cada área conseguiu produzir de acordo com suas convicções", resume Mônica.</p> <p>A maior polêmica foi o texto de História. "Quando li, achei confuso. Não era uma questão ideológica, mas de organização. Havia estudo da África no Ensino Médio, mas pouco de outros continentes, como a Ásia e a Europa", explica o então ministro Janine Ribeiro. Margarida Maria Dias de Oliveira, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e uma das autoras do texto de História, diz que os conteúdos estavam lá, só que organizados de um jeito não convencional. "Quebramos com a tradição de ensinar a História da humanidade inteira. Chegamos a um consenso de que era necessário fazer escolhas e reduzir o conteúdo", conta. As críticas já eram esperadas e aumentariam ainda mais na etapa seguinte. Entre outubro de 2015 e março de 2016, o MEC abriu uma consulta pública online. A quantidade de contribuições chegou a 12 milhões, como o Ministério afirma quando questionado sobre o caráter democrático da Base. Mas o total diz respeito a quem interagiu com o texto de qualquer maneira - respondendo, por exemplo, a uma questão de múltipla escolha. As sugestões ao texto foram bem menores, mas ainda assim expressivas: 211 mil. Para algumas disciplinas, a consulta não ajudou muito. É o caso de Química, presente nas duas primeiras versões da BNCC. Segundo um estudo de Fernando Luiz Cássio Silva, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), apenas 600</p> | <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>descrição</p> <p><b>Cartas misturadas (C3)</b></p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>contribuições de texto traziam alguma sugestão de alteração aos objetivos de aprendizagem. "E dessas poucas foram aproveitáveis. A maioria pedia a inclusão de conteúdos curriculares típicos dos anos 1980, em desacordo com a proposta da Base", afirma.</p> <p>Em Matemática, o uso foi diferente. "A consulta nos indicou que estava faltando clareza ao texto. Detalhamos, por exemplo, a explicação do significado de termos da área de estatística e probabilidade", conta Mônica.</p> <p>Em História, o polêmico texto foi adaptado, mas recusado pelo MEC. "Determinaram que voltássemos com a estruturação cronológica tradicional. Não aceitamos", lembra Margarida. Ela, a coordenadora da disciplina e mais três colaboradores pediram para sair do grupo redator, ainda durante o governo Dilma.</p> <p>A consulta pública trouxe novas cartas ao jogo. Em Matemática, elas foram úteis. Em Química, pouco aproveitadas.</p>  | reflexão   |
| <p><b>Capítulo 4   O castelo cresce</b></p> <p>Enquanto acontecia a consulta online, o terreno do castelo de cartas começou a se abalar. Em 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, abriu o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Nesse cenário, as equipes das disciplinas - que, em sua maioria, tiveram seus redatores mantidos - trabalhavam para considerar as contribuições públicas e as leituras críticas. O MEC indicou, por exemplo, como cada objetivo de aprendizagem deveria ser escrito. "E precisava, porque cada disciplina estava de um jeito", argumenta Mônica.</p> <p>O resultado foi uma segunda versão gigantesca. Publicada em maio de 2016, tinha 652 páginas. Resultado da tentativa de contemplar todos os atores envolvidos e acrescentar tópicos, por exemplo, sobre desenvolvimento integral. "Houve avanço quanto ao que se espera na progressão de conhecimentos e habilidades ao longo dos anos", explica Alice Ribeiro, secretária executiva do Movimento pela Base. A versão foi examinada numa nova rodada de consultas. Entre junho e agosto de 2016, 27 seminários - um para cada estado - contaram com a presença de mais de 9 mil educadores, especialistas e entidades de Educação.</p> <p><b>Um raio x das contribuições</b></p> <p><b>Usuários</b></p> <p><b>302 MIL</b> Cadastrados</p> <p><b>221 MIL</b> Contribuintes (que marcaram ao menos um item)</p> <p><b>Perfil</b></p> <p>181 mil indivíduos</p> <p>3,2 mil organizações</p> <p>36,7 mil escolas</p> <p><b>Total de contribuições</b></p> <p>12 milhões</p> <p><b>Contribuições por etapa</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>376 mil</p> <p><b>FUNDAMENTAL 1</b></p> <p>5,7 milhões</p> <p><b>FUNDAMENTAL 2</b></p> <p>3,6 milhões</p> <p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>2,1 milhões</p> | <p><b>O castelo cresce (C4)</b></p> <p>apresentação de um contexto</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p>                           |
| <p><b>Capítulo 5   Novas cartas</b></p> <p>Em 31 de agosto de 2016, Dilma cai. Com a ascensão definitiva de Michel Temer à Presidência da República e de Mendonça Filho ao comando do MEC, a equipe de produção do documento também mudou. O grupo de redatores, antes composto de 107 pessoas, restringiu-se a 22 redatores. Era o time que escreveria a terceira versão da BNCC.</p> <p>"Não houve uma transição. Houve o impeachment", resume Hilda. Muitos redatores relatam não terem sido sequer avisados das mudanças. De fato, as reclamações são volumosas. "Não recebemos nem telegrama, nem recadinho do tipo 'Te odeio, vá embora'", brinca Mônica. "A nova gestão do MEC constituiu um fórum de discussão paralelo sem qualquer diálogo com o processo que vinha acontecendo. Atores fundamentais ficaram de fora", afirma Mônica Baptista, uma das consultoras da Base para a Educação Infantil, ela própria excluída da terceira versão. "Não houve reunião entre as equipes das versões 2 e 3 para alinhar os trabalhos", conta Rita Coelho, coordenadora-geral de Educação Infantil na época.</p> <p>Do time de 107 redatores responsáveis pela segunda versão ficam apenas sete pessoas. "Gostaria que a equipe anterior permanecesse", diz Pietropaolo, de Matemática, um dos remanescentes. "Decidi ficar quando falaram que eu teria total liberdade para continuar desenvolvendo o trabalho." Nova Escola questionou as</p>  | <p><b>Novas cartas (C5)</b></p> <p>apresentação de um contexto</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>razões da troca de equipe ao MEC. Não tivemos retorno até o fechamento desta edição.</p> <p>Em abril de 2017 saiu a terceira versão. Mais esguia (396 páginas) sem Ensino Médio (cuja Base será reformulada para seguir a reforma da etapa) e Ensino Religioso (sob o argumento de que cabe a estados e municípios definir os conteúdos para a disciplina). O esforço de síntese foi visto como um amadurecimento do documento e, apesar das turbulências políticas, alguns membros do governo Dilma continuaram a contribuir - caso de Manuel Palácios, ex-secretário de Educação Básica do MEC na administração petista, que compareceu a eventos de apresentação da versão 3. "Claro que a mudança de governo gerou riscos", diz Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime e integrante do Movimento pela Base Nacional Comum. "Mas a necessidade da Base, o Plano Nacional de Educação e o envolvimento de muitas pessoas ao longo de todo o processo ajudou a consolidar a importância da BNCC."</p> <p>O texto não veio sem controvérsias. Primeiro, a questão da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil - há discussão sobre o papel dessa etapa de escolarização: ela deve ou não ser uma preparação para o Ensino Fundamental? Segundo a definição de que a alfabetização aconteça até o 2º ano do Fundamental - o ideal é concentrar o processo até os 7 anos ou manter o ciclo até os 8 anos, atendendo às crianças que precisam de mais tempo para aprender? Terceiro, a própria organização da BNCC, com a incorporação da noção de competências - a retomada da nomenclatura vinda do mundo empresarial poderia induzir uma forma de ensino mais tecnicista?</p> <p>Sob Temer, a equipe de redatores foi trocada. E alguns gestores da administração petista seguiram colaborando com o projeto.</p> <p><b>Capítulo 6   O castelo sobrevive</b></p> <p>São questões pertinentes, agora discutidas no Conselho Nacional de Educação. Na avaliação de César Callegari, presidente da Comissão da BNCC no CNE, o documento ainda não está pronto. "Não vamos fazer um retrabalho de tudo, mas vamos ponderar com base nas audiências", explica. O consenso é que o pior já passou. "O CNE é um órgão de estado, não de governo. Isso nos dá estabilidade", explica Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM.</p> | <p>apresentação de um contexto</p> <p>reflexão</p> <p>descrição</p> <p>comentário</p> <p><b>O castelo sobrevive (C6)</b></p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> |
|--|--|

Como aponta o Exemplo 7, os estágios recursivos no **T1**, nomeados de Cartas, referindo às imagens usadas ao longo do **T1**, fazem alusão às cartas de um baralho. Esses estágios são utilizados como forma de ampliar e embasar as informações em relação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estágio 1 **Cartas na mesa (C1)** conta sobre o surgimento da BNCC e o faz por meio das seguintes sequências de fases: descrição, apresentação de um contexto, reflexão, descrição, comentário, comentário, reflexão, comentário e comentário.

No início do estágio **C1**, os jornalistas descrevem sobre o assunto que será tratado no **T1**. Isto é, como a BNCC surgiu e, para isso, trazem várias expressões que relatam uma sequência de eventos para mostrar que a BNCC passou por várias etapas até se consolidar. Por exemplo, "Base surgiu", "como se tornou o que é hoje", "sua força e suas imperfeições", "o que pode vir a ser no futuro".

Em seguida, a fase apresentação de um contexto traz o início da elaboração da nova BNCC. Por meio desta fase, os jornalistas citam o contexto brasileiro, mencionando que o Brasil nunca teve um currículo nacional e, por isso, a elaboração do documento seria de grande relevância para o país. Para

tanto, os autores do **T1** exemplificam citando países de “alto desempenho” como Finlândia e Austrália, além de mencionarem outros documentos, os quais foram importantes e preliminares

Na fase reflexão, explicitada na sequência, os redatores apontam a fala de uma participante no texto. Esta reflexão pode ser percebida por meio de elementos gramaticais como, por exemplo, o verbo “explicar” e os nomes “Hilda Micarello” e “coordenadora”.

Na próxima fase, isto é, a descrição, os redatores do **T1** descrevem uma sequência de eventos como, por exemplo, os primeiros envolvidos na organização da nova BNCC, bem como as discussões preliminares antes da elaboração da primeira versão do texto e exemplificam “o Movimento pela Base Comum. Formado em 2013, reuniu mais de 60 integrantes de diversas linhas pedagógicas, políticas e ideológicas para discutir princípios para o documento. Organizações da sociedade civil e fundações (entre eles a Fundação Lemann, mantenedora de Nova Escola)”.

Os redatores descrevem os dados correspondentes à elaboração das três versões da BNCC, mostrando, com isso, que da primeira versão até a terceira houve uma redução no número de disciplinas a ser consideradas, e de participantes envolvidos na produção final do texto da base. Além disso, comparando a primeira e a terceira versão com a segunda, nota-se claramente uma espécie de aumento do tamanho do texto e dos envolvidos em sua elaboração.

No final do estágio **C1**, na fase comentário, os jornalistas comentam duas grandes polêmicas vividas pela BNCC e citam: “o debate político acalorado, a Base enfrentou duas grandes polêmicas já na saída. Para uma parte da esquerda, seria um projeto privatizador da Educação. Para uma parte da direita, seria doutrinação no ensino”. Posteriormente, os autores, por meio da fase reflexão, citam as falas de especialistas, professores, organizadores da base entre outros para embasar o assunto. Por exemplo, “Mozart Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, conta: “Nos engajamos e procuramos dar contribuições no campo da Educação Integral, que se relaciona com o nosso trabalho”.”

Por fim, pela fase comentário, os autores do **T1** trazem dois comendatários: no primeiro, eles citam a retirada de temas relevantes na organização na Base “Em algumas discussões importantes, o resultado



contrariou o movimento. A retirada das menções a identidade de gênero e orientação sexual na terceira versão, por exemplo, mereceu uma nota crítica do grupo”. Em segundo lugar, comentam sobre integrantes da BNCC “Especialistas e docentes da rede pública fizeram a Base. Não houve restrição pedagógica ou ideológica. O time de redatores era plural”.

No estágio **Baralho organizado (C2)**, os redatores relatam as primeiras etapas percorridas pela nova BNCC, desde a elaboração da primeira versão do texto em 2015 ainda no governo de Dilma Rousseff, até sua versão final em 2018 no governo de Michel Temer. O estágio recursivo **C1** apresenta as seguintes fases: apresentação de um contexto, reflexão, comentário, reflexão, comentário, reflexão, comentário, comentário, reflexão e descrição. A partir da fase apresentação de um contexto, os jornalistas contextualizam o leitor sobre processo de implantação na base ainda no governo de Dilma Rousseff.

Pela fase da apresentação do contexto, identificamos que os autores descrevem a organização dos integrantes da BNCC ainda em 2015 no governo de Dilma Rousseff. E citam: “esse grupo seria composto de 113 pessoas, que deveriam ser especialistas de universidades ou professores da rede pública. Não houve critério ideológico ou uma linha pedagógica pré-definida na escalação do time. A equipe do MEC indicava algumas pessoas e elas indicavam outras, o que resultou num time plural. Já os docentes de chão da escola seriam apontados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).”

Em seguida, eles trazem reflexões de participante no texto, por meio de elementos gramaticais, tais como verbos e nominalizações presentes no seguinte trecho: “dividimos as vagas por estado, para que tivéssemos representantes de todo o Brasil. O Consed apontava professores e gestores de Ensino Médio e anos finais em um estado, e a Undime profissionais da Educação Infantil e anos iniciais no outro”, explica Alessio Costa, presidente da Undime”.

Posteriormente, os articulistas elaboram uma sequência que intercala comentários e reflexões. Por este procedimento, eles fazem comentários sobre o processo e elaboração da BNCC, seguido de reflexões dos envolvidos no projeto. Por fim, no final do estágio **C1**, verificamos que a fase descrição mostra dados referentes à BNCC, os quais trazem informações sobre as extensões de cada versão.

No estágio recursivo **Cartas misturadas (C3)**, verificamos que os articulistas descrevem e comentam sobre como as diferentes disciplinas entre outros conteúdos, os quais foram incluídos na nova BNCC e apresentam as seguintes fases: comentário, reflexão, reflexão, comentário, comentário, comentário, reflexão, reflexão, reflexão. Este procedimento, nos revela que nesta parte do **T1**, as falas dos redatores e dos vários participantes citados embasam o assunto tratado, discutido e reescrito no texto da BNCC.

O estágio **O castelo cresce (C4)**, por meio das fases apresentação do contexto, reflexão, comentário, reflexão, comentário e descrição. Por meio destas fases, os jornalistas contextualizam o processo de elaboração da segunda versão da BNCC e citam o desenvolvimento da nova BNCC em termos de sua organização, neste momento da elaboração do documento da base, apesar de ocorrer “o processo de impeachment de Dilma Rousseff”, a BNCC segue o seu processo de elaboração, e em 2016 avançou na redação do texto.

Posteriormente, eles citam reflexões de vários participantes no **T1**, os quais estão envolvidos no processo de elaboração da BNCC, e depois, os jornalistas comentam sobre a segunda versão. Finalmente, os autores descrevem vários dados das contribuições dadas pelos envolvidos na organização da BNCC.

Em relação ao estágio **Novas cartas (C5)**, os articulistas relatam as alterações que ocorrem na produção da nova BNCC após o *impeachment* de Dilma Rousseff. No **T5**, identificamos as seguintes fases: descrição, reflexão, reflexão, reflexão, reflexão, descrição, reflexão, descrição e comentário. Para tanto, eles descrevem que a mudança de governo trouxe também alterações significativas em relação aos organizadores do documento, reduzindo o número de integrantes.

Em seguida, para sustentar essas afirmações, os jornalistas citam várias passagens que trazem as vozes dos integrantes na estruturação da Base. Depois, eles descrevem informações da terceira versão da nova BNCC e seguem, trazendo outra reflexão. Por fim, eles apresentam a descrição das séries e dos conteúdos, os quais seriam contemplados em cada uma delas. E finalizam comentando sobre as mudanças quanto aos responsáveis pela elaboração das versões 1 e 2 e como se estruturou a versão 3.

Finalmente, o estágio **C6** referindo à ideia de que a nova BNCC, depois de passar por várias discussões, debates, reformulações e diferentes versões

“sobreviveu” e entrará em uma nova fase antes de ser implantada em 2019. Na sequência, expomos, pelo Exemplo 8, os estágios recursivos e suas fases no T2.

### Exemplo 8 - Os estágios recursivos e suas fases no T2

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Como identificar o discurso de ódio</b><br/>Entender as estratégias é o primeiro passo para combatê-las:</p> <p><b>1. Ofensas</b><br/>Palavras que desrespeitam o interlocutor são o sinal mais evidente de ódio: burro, idiota, encostado...</p> <p><b>2. Ataque pessoal</b><br/>O ad hominem, em latim, é quando se ataca a pessoa, e não o argumento: "Você não é professor; não pode opinar sobre Educação".</p> <p><b>3. Palavras carregadas</b><br/>Exageros que ressaltam defeitos dos adversários. "O diretor foi humilhado", "A coordenadora deu chilique".</p> <p><b>4. Estigmatização</b><br/>Reduzir oponentes a uma característica negativa: empresários "são capitalistas insensíveis"; professores são "militantes vestidos de educadores".</p> <p><b>5. Bode expiatório</b><br/>Culpar uma pessoa por um problema complexo: "Paulo Freire é o responsável pela má qualidade da Educação".</p> <p><b>6. Neologismo ofensivo</b><br/>Palavras inventadas para agredir: petralha, coxinha, esquerdopata, reaçã, gayzista, feminazi...</p> <p><b>7. Espantalho</b><br/>Distorção do argumento do adversário para atacá-lo mais facilmente. Exemplo: chamar de "kit gay" o material Escola sem Homofobia.</p> <p><b>8. Versão editada</b><br/>Os famosos "vídeos dos oclinhos", com alguém vencendo um opositor, não representam o que ocorreu no debate.</p> <p><b>9. Você também</b><br/>Do latim tu quoque, significa devolver a acusação: "Na sua escola o Ideb também é péssimo".</p> <p><b>10. Falso dilema</b><br/>É mostrar duas opções opostas como as únicas possíveis (quase sempre, há outras). "Se você não faz piquete, é fura-greve."</p> <p><b>11. Chamado à guerra</b><br/>Estratégia dos polemistas para seguir em evidência: "Fulano desafia Beltrano para um debate".</p> <p><b>12. Apelo ao passado</b><br/>Ideia de que tudo ia bem até surgir o "inimigo" (famílias "desestruturadas") ou uma ameaça à tradição (a progressão continuada).</p> <p><b>13. Inversão de sinais</b><br/>É a troca de sentido da violência: "Com a demarcação, os índios vão tomar nossas terras".</p> <p><b>O Facebook como convite à agressão</b><br/>Nada disso é de hoje. Polemistas - pessoas que defendem um argumento de forma apaixonada e criticando violentamente seus adversários - existem desde a Grécia Antiga. A novidade é o retorno arrebatador dessa forma de expressão. Redes sociais são a principal causa dessa reencarnação. Por três motivos principais.<br/>Primeiro, a competição por atenção privilegia quem grita mais. "Fulano destrói Beltrano", "Sicrano detona seus críticos" e construções do tipo ocupam o espaço do debate razoável de ideias. Segundo o algoritmo, mecanismo que tende a mostrar conteúdos mais afinados com o interesse de cada internauta. O resultado é a criação de "bolhas de informação" com discursos próprios, que agrupam pessoas com opiniões parecidas.<br/>O terceiro é o contato a distância. Você já teve a impressão que as pessoas não repetiriam ao vivo as barbaridades que publicam no Facebook? De fato, há estudos que indicam que as redes sociais convidam à agressividade, enquanto encontros presenciais a inibem. "No cara a cara, descobrimos que os outros se parecem</p> | <p><b>Como identificar o discurso de ódio (CIDO)</b></p> <p>descrição</p> <p><b>Agravante do discurso do ódio (ADO)</b><br/>comentário</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>conosco. Grades que imaginávamos serem intransponíveis desaparecem", escreve Eidsvåg.</p> <p>A condição para o diálogo é que os participantes se coloquem em igualdade para escutar e falar.</p>   | comentário   |
| <p><b>Transformando vilões em humanos</b></p>   | <p><b>Transformando vilões em humanos - Solução 1 (S1)</b></p> |
| <p>Se estamos numa situação de guerra e se queremos sair dela, vale a pena investigar as estratégias usadas para curar feridas de povos que estiveram em conflitos. Há dois caminhos básicos. O primeiro, da punição e da revanche, aprofunda as divisões e alimenta o desejo de vingança. A outra rota é a das reparações, que começa pelo diálogo. Não vamos falar da ideia voluntarista do diálogo como varinha mágica para desfazer desavenças e mal-entendidos. A conversa sem preparação, aliás, pode romper pontes e piorar o problema.</p>  | comentário   |
| <p>A meta é ver o diálogo como ferramenta para ajudar pessoas a se compreender mutuamente. Há uma tradição milenar de investigação sobre o tema, originada em Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) e Platão (428 a.C.-348 a.C.), com lugar central na obra de pensadores como Hannah Arendt (1906-1975), Martin Buber (1878-1965) e Paulo Freire (1921-1997) e na ação de líderes pacifistas, como Gandhi (1869-1948) e Martin Luther King Jr. (1929-1968). Diálogo se aprende e se ensina. Aqui entra a Educação, que ainda pouco fala sobre os recursos que ajudam a combater o ódio em interações presenciais (veja o quadro abaixo) e nas redes (veja outro quadro abaixo).</p>   | descrição  |
| <p>No debate que demoniza, o objetivo é silenciar o outro. A arma é a violência dos ataques.</p>  | comentário   |
| <p>Como o diálogo é uma conversa, é preciso atenção às duas ações que a compõem: a escuta e a fala. Começamos pela menos exercitada, a escuta. Estar aberto a ouvir de verdade e com interesse é essencial para que o diálogo ocorra. O objetivo é a empatia, a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo. Rosenberg, o psicólogo americano, defende que ela só ocorre quando suspendemos os julgamentos sobre a ação das pessoas. Isso não significa concordar com elas, mas entender que mesmo escolhas erradas podem ser motivadas por necessidades genuínas - o exemplo clássico é do assaltante que rouba um mercado para alimentar a família. Quando a empatia funciona, vilões viram humanos, dizem os <i>coaches</i> Kerry Patterson, Joseph Grenny, Ron Mc-Millan e Al Switzler, autores de <i>Conversas Cruciais</i>. Eles sugerem uma indagação: "Toda vez que se pegar rotulando uma pessoa, pare e pergunte: 'Por que alguém razoável, racional e decente faria o que essa pessoa está fazendo?'".</p> | descrição  |
| <p><b>Como vencer o ódio cara a cara</b></p>  |  |
| <p>O contato pessoal é a situação mais fértil para o diálogo:</p>   | <p><b>Como vencer o ódio cara a cara (CVOCC)</b></p>           |
| <p><b>1. Escolha o melhor momento</b></p>   |  |
| <p>Muitas vezes é preciso esperar para dialogar. Converse com a outra pessoa e decidam, juntos, a hora e o local mais adequados.</p>  |  |
| <p><b>2. Escute de verdade</b></p>  |  |
| <p>Procure entender de onde vem a opinião do interlocutor. Não interrompa. Dê tempo para ele se exprimir e pergunte a si próprio: "Por que essa pessoa pensa como pensa? Por quais motivos ela tomou as decisões que nos trouxeram até aqui?"</p>   |  |
| <p><b>3. Pense antes de falar</b></p>   |  |
| <p>Escolha as palavras com cuidado e adote um tom diplomático: "Quero escutar você e convidá-lo a ouvir o que tenho para dizer".</p>  |  |
| <p><b>4. Descreva fatos, não julgue</b></p>   |  |
| <p>Avaliações põem as pessoas na defensiva. Em vez de "Fulano é indisciplinado", prefira "Fulano foi para a diretoria quatro vezes neste mês".</p>  |  |
| <p><b>5. Evite certezas absolutas</b></p>   |  |
| <p>Indique que suas opiniões são provisórias e você está aberto a outras versões: "Tenho pensado da seguinte forma", "Do que posso ver, entendo que?"</p>   |  |
| <p><b>6. Expresse seus sentimentos sem violência</b></p>  |  |
| <p>"Senti raiva quando você começou a gritar" é melhor do que "Você é histérico", que agride o outro.</p>   |  |
| <p><b>7. Busque o terreno comum</b></p>   |  |
| <p>Sinalize se houver alguma parte do argumento do interlocutor com que você concorde. Isso ajuda a aproximar vocês.</p>  |  |
| <p><b>8. Abra espaço para as emoções</b></p>  | descrição  |
| <p>Choro, risos ou raiva são reações possíveis e naturais em conversas sobre temas difíceis.</p>  |  |
| <p><b>9. Se for o caso, peça desculpas</b></p>  |  |
| <p>Se lhe parecer claro que você desrespeitou o outro, diga que sente pelo erro.</p>  |  |
| <p><b>10. Se não estiver convencido, não aceite a versão contrária</b></p>  |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Dialogar não significa concordar automaticamente com o interlocutor, mas conhecer melhor seu ponto de vista e suas motivações para agir.</p> <p>O diálogo não precisa terminar em acordo. O importante é manter aberta a comunicação.</p> <p><b>No tom certo, fale dos incômodos</b></p> <p>Quanto à fala, a ideia central é fugir do falso dilema dos conflitos: silenciar ou responder violentamente. Há uma terceira opção: falar com honestidade e firmeza o que importa. Reconhecer que sua visão sobre um fato pode ser incompleta é importante para obter a empatia do interlocutor. O mesmo cuidado vale para a escolha do tom. Substitua expressões que indicam opiniões fixas ("certamente", "qualquer criança sabe", "é evidente") por outras que indicam que elas podem mudar ("me parece", "no momento, creio que").</p> <p>Aí, você pode e deve dizer o que o incomoda. Se julgou ser um xingamento, por exemplo, mostre como o que foi dito o fez se sentir. No melhor dos casos, isso pode mudar - para melhor - o curso da conversa. Rosenberg traz o exemplo do pai ironizado pelo filho, cena que você já pode ter experimentado em sala: "Quando ouço você dizer coisas no tom de voz que acabou de usar, é difícil me controlar. Você poderia me ajudar nisso".</p> <p>Um último ponto é saber o que esperar de um diálogo. Não é um debate, em que o objetivo é vencer. Também não é uma negociação, em que é preciso concordar sobre alguma coisa. Ele pode gerar pedidos de desculpa ou atitudes que reparem danos, mas não é necessário. O diálogo bem-sucedido é aquele em que cada um se expressa e entende melhor o outro lado. A conclusão pode ser: "Decidimos que precisamos falar mais sobre isso". Parece pouco, mas manter um canal de comunicação encurta distâncias e previne a demonização. Pode, enfim, parar a guerra.</p> <p><b>Como vencer o ódio nas redes sociais</b></p> <p>O diálogo no ambiente virtual exige paciência e dedicação:</p> <p><b>1. Caso se sinta ofendido, respire</b><br/>Deixe passar o pico da raiva para conversar.</p> <p><b>2. Veja se você está falando com uma pessoa real</b><br/>No caso de desconhecidos, confira o perfil para ver se não se trata de um <i>fake</i> (perfil falso) ou <i>troll</i> (pessoa que entra em discussões só para enfurecer os outros). Nesses casos, é melhor ficar quieto.</p> <p><b>3. Decida se quer dialogar</b><br/>Um diálogo online exige tempo e paciência. Verifique se você possui ambos.</p> <p><b>4. Sinalize o uso do discurso de ódio</b><br/>Em caso de ofensa, você pode tentar algo assim: "Oi, Fulano. Registro que você me chamou de imbecil, uma ofensa que me provoca tristeza e raiva". O choque pode ser importante para que as pessoas se deem conta do que falam - e, no melhor dos casos, ajustem a comunicação.</p> <p><b>5. Convide para a conversa</b><br/>Sugira que o tom seja cordial e o conteúdo centrado na argumentação: "Topo dialogar de forma civilizada sobre nossas ideias. O que acha?"</p> <p><b>6. Peça que o interlocutor seja específico</b><br/>"Pode me mostrar com que parte do meu texto você não concorda?"</p> <p><b>7. Peça sugestões</b><br/>Vale para comentaristas que se focam apenas nas críticas. "Já entendi suas objeções. Agora, gostaria de saber o que você está defendendo sobre essa questão."</p> <p><b>8. Não tenha medo de não ter opinião</b><br/>Você não precisa ser advogado de ninguém nem argumentar sobre qualquer tema: "Não conheço essa questão", "Ainda não sei o que pensar sobre o assunto".</p> <p><b>9. Agradeça</b><br/>Vale sempre que a conversa for respeitosa: "Obrigado pela oportunidade do diálogo".</p> <p><b>10. Quando necessário, encerre o papo</b><br/>O diálogo não é uma ferramenta mágica. Se as ofensas continuarem, avise: "Não tenho interesse em conversar dessa forma. Até mais".</p> | <p>comentário</p> <p><b>No tom certo, fale dos incômodos - Solução 2 (S2)</b><br/>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p><b>Como vencer o ódio nas redes sociais (CVORS)</b></p> <p>descrição</p> |
|--|--|

No T2, conforme o Exemplo 8, constatamos que, os estágios recursivos, os redatores aprofundam a questão do discurso do ódio abordada nos estágios

obrigatórios e defendendo que é possível combatê-lo na sociedade através do diálogo. O estágio recursivo **CIDO**, através da fase descrição, apresenta um conjunto de estratégias organizadas sequencialmente, que nos fornecem uma espécie de glossário para identificarmos o discurso do ódio.

Na sequência, localizamos um **Agravante do discurso do ódio (ADO)** em que os articulistas focalizam suas discussões no *Facebook*, como um meio de propagação do discurso do ódio. Com isso, ele deixa claro que a *internet* e, principalmente as redes sociais poderão ser grandes locais de circulação do discurso ódio. As fases desse estágio se organizam da seguinte forma: comentário, comentário, comentário, comentário, reflexão e comentário.

Estas ideias são expostas pelos articulistas através de vários comentários, os quais expõem as diferenças das pessoas em relação ao contato a distância e presencial, mostrando que na modalidade *on-line*, por exemplo, o lado agressivo das pessoas, aflora com maior facilidade. Sobre isso, o produtor cita: “O resultado é a criação de “bolhas de informação” com discursos próprios, que agrupam pessoas com opiniões parecidas”. Ou seja, quando as pessoas interagem no *Facebook*, por exemplo, possuem interesses comuns, os quais são compartilhados entre os membros do grupo.

Além disso, na visão dos jornalistas, as pessoas no contato presencial não reproduzem o que falam a distância e citam, por meio da fase descrição: “[...] você já teve a impressão que as pessoas não repetiriam ao vivo as barbaridades que publicam no *Facebook*? De fato, há estudos que indicam que as redes sociais convidam à agressividade, enquanto encontros presenciais a inibem. “No cara a cara, descobrimos que os outros se parecem conosco. Grades que imaginávamos serem intransponíveis desaparecem”, escreve Eidsvåg [...]”. No final deste do **ADO**, constatamos que os autores fazem outro comentário, argumentando que o dialogo somente é possível quando ambos os participantes ocupam a mesma posição entre as ações de falar e ouvir.

Após citar o **ADO**, percebermos por meio da **Solução 1 (S1) - Transformando vilões em humanos**, que os redatores trazem toda uma discussão sobre como o diálogo poderá ser uma das soluções mais eficazes contra o discurso do ódio. Para tanto, verificamos as fases: comentário, descrição, comentário, comentário, descrição e reflexão. De acordo com eles, o diálogo não é uma “varinha mágica para desfazer desavenças e mal-entendidos”. Portanto, como podemos evidenciar ao longo deste estágio e no

texto como um todo, os bons relacionamentos são construídos através do diálogo aberto e sincero. Do contrário, ou seja, “a conversa sem preparação, aliás, pode romper pontes e piorar o problema”. Este procedimento é realizado pela fase comentário.

Pela **S1** apresentada, constatamos que para sustentar o seu ponto de vista, os jornalistas citam diversas fontes de investigação “Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) e Platão (428 a.C.-348 a.C.), com lugar central na obra de pensadores como Hannah Arendt (1906-1975), Martin Buber (1878-1965) e Paulo Freire (1921-1997), e na ação de líderes pacifistas como Gandhi (1869-1948) e Martin Luther King Jr. (1929-1968)”. Estas referências apresentam a fase descrição da **S1**, citando personalidades que podem ser utilizadas como referências para promovermos o diálogo como forma de combater o ódio.

Para os autores, estas referências são grandes oportunidades de aprendizados para o combate do discurso do ódio que precisa ser aprendido e ensinado. Sobre isso, ele complementa que o “diálogo se aprende e ensina. Aqui entra a Educação, que ainda pouco fala sobre os recursos que ajudam a combater o ódio em interações presenciais (veja o quadro abaixo) e nas redes (veja outro quadro abaixo)”.

Finalizando a análise da **S1**, percebemos que os autores retomam a ideia de que é possível “vilões virarem humanos”, ou seja, transformar o discurso do ódio em diálogo que gere bons resultados. Para sustentar essa ideia, eles citam outros participantes no texto “quando a empatia funciona, vilões viram humanos, dizem os coaches Kerry Patterson, Joseph Grenny, Ron Mc-Millan e Al Switzler, autores de Conversas Cruciais”.

No estágio recurso **CVOCC**, os redatores propõem, por meio da fase descrição, uma série de estratégias para serem usadas no combate ao discurso do ódio e comentam na sequência, pela fase comentário, que o diálogo não precisa, necessariamente, “terminar em acordo. O importante é manter aberta a comunicação”. E para tanto, eles propõem uma **Solução 2 (S2) - No tom certo, fale dos incômodos** em que comentam e depois, na ideia presente na fase reflexão de que “falar com honestidade e firmeza é o que importa”, pois é necessário defender aquilo em que se acredita, portanto, o que está em jogo é a forma como se reporta ao outro.

Ou seja, o “tom” com que nos dirigimos para o nosso interlocutor. Com isso, o jornalista propõe o uso de uma linguagem que atenda aos interesses do

interlocutor, mas não gere conflito com outro. Na visão dele, “o diálogo bem-sucedido é aquele em que cada um se expressa e entende melhor o outro lado”. Em síntese, o estágio **CVOCC**, reforça a ideia que já vem sendo discutida nos demais estágios recursivos e nos demais estágios **T2**, na medida em que traz uma série de estratégias para “vencer o ódio” quando este for detectado. Este procedimento é realizado por meio das fases descrição e explicação dos eventos descritos.

Por fim, no estágio **CVORS**, notamos que o redator cita novamente diversas estratégias para sustentar seu ponto de vista de que o diálogo é o caminho mais adequado para solucionar conflitos instaurados pelo discurso do ódio. Neste estágio, tal como ocorre em **CIDO** e **CVOCC**, esse procedimento é realizado por meio das fases descrição e explicação dos eventos descritos. Realizadas as análises dos estágios recursivos e suas fases no **T2**, no Exemplo 9, analisamos os estágios recursivos e suas fases no **T3**.

### Exemplo 9 - Estágios recursivos e suas fases no T3

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Ansiedade ou simples preocupação?</b><br/> <b>O problema</b><br/> Transtornos de ansiedade.<br/> <b>Características</b><br/> O aluno vive inquieto, cansado, reclama de tensão muscular e se irrita facilmente. Estão presentes, ainda, preocupação excessiva e permanente.<br/> <b>Os parceiros</b><br/> Psicólogos e psiquiatras.<br/> <b>O tratamento</b><br/> A psicoterapia ajuda a lidar com os pensamentos negativos. Medicamentos regulam a neurotransmissão.</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer</b><br/> Crie um ambiente de segurança e acolhimento. Favoreça uma rotina de sala de aula com algum grau de previsibilidade. Evite provas-surpresa, dê mais tempo para fazer atividades e tirar dúvidas. Alguns ansiosos são perfeccionistas, por isso, ao aplicar uma tarefa, deixe claro o que você espera deles e enfatize que errar não é um problema. Crianças com ansiedade podem ter urgência de ir ao banheiro. Então, garanta saída liberada.<br/> Esse documento é o laudo. Do ponto de vista legal, trata-se de um registro emitido por um médico especialista ou uma equipe multidisciplinar (formada por fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos) que descreve o método de diagnóstico, as alterações observadas no paciente e a conclusão - geralmente, algum transtorno ou deficiência. O problema é descrito conforme os padrões da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, a famosa CID, estabelecida pela Organização Mundial da Saúde, que atribui um código para cada diagnóstico. No caso da dislexia, por exemplo, o laudo teria a CID 10 - R48. Junto, pode vir uma ou outra recomendação: sente o aluno na frente da sala, relativize os erros ortográficos, flexibilize o tempo de avaliação, por exemplo.<br/> Alunos sem laudo não podem ser barrados. A resolução no 4 do Ministério da Educação (MEC) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante que, no caso de estudantes com deficiência, não há necessidade de comprovação médica para matrícula. "Mas, na prática, muitas escolas e redes públicas pedem o documento para buscar recursos específicos e prever adaptações na metodologia. Isso é permitido pela lei, já que alguns equipamentos estão condicionados à apresentação do documento", esclarece Simoni Lopes de</p> | <p><b>Ansiedade ou simples preocupação? (ASP)</b></p> <p>Descrição</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer - Solução 1 (S1)</b><br/> comentário</p> <p>descrição</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> |
|---|---|



|  |  |
|--|--|
| <p>Sousa, advogada especialista em direito educacional e membro do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM).</p> <p><b>Transtorno de conduta ou só indisciplina?</b><br/> <b>O problema</b><br/> Transtorno opositivo e desafiador (TOD) ou transtorno de conduta (TC).<br/> <b>Características</b><br/> O estudante desrespeita regras, se nega a cumprir ordens e se irrita de maneira intensa com professores e colegas.<br/> <b>Os parceiros</b><br/> Equipes multidisciplinares de psicólogos e psiquiatras.<br/> <b>O tratamento</b><br/> Psicoterapia e, nos casos mais agudos, medicação.</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer</b><br/> Incentivar mudanças de postura. Os alunos - com e sem TOD - podem se sentir mais confortáveis em ambientes que estimulem a participação. Ouvir suas queixas sobre o trabalho do professor em sala, construir as regras de convívio conjuntamente (sem deixar de prever sanções quando elas forem descumpridas) e permitir que eles façam sugestões de atividades podem ajudar a apaziguar o ambiente escolar.</p> <p><b>O diálogo truncado com a saúde</b><br/> Atender casos que envolvam questões de saúde é uma tarefa desafiadora. Exige que atores distintos - a escola, a família e os profissionais da saúde - trabalhem de maneira articulada, o que nem sempre é fácil. Algumas escolas também produzem relatórios para ajudar no acompanhamento clínico. Mas, em geral, a relação entre profissionais da saúde e professores não é a ideal.<br/> "O melhor seria que médicos, psicólogos e fonoaudiólogos mantivessem com os professores um diálogo próximo e constante. Mas são raras as visitas à escola. Então, o médico precisa fazer um acompanhamento a distância e contar com a família", diz Erasmo Barbante Casella, chefe da Unidade de Neurologia do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas de São Paulo.<br/> O problema maior é quando não há acordo sobre o que fazer. As polêmicas costumam surgir quando os médicos avançam sobre o terreno da Pedagogia. Alguns professores reclamam de receber indicações inadequadas. Maria da Paz Castro, consultora de inclusão com larga experiência em sala de aula, lembra de situações assim. "Já vi pedirem para colocar cobertores pesados sobre uma criança com síndrome de Down, para segurá-la no chão", conta a docente.<br/> Quando a situação chegar a esse ponto, se o médico, fonoaudiólogo ou psicólogo estiver disponível, vale buscar o diálogo para o acordo. E a família é sempre um parceiro indispensável. "É fundamental discutir o diagnóstico com os responsáveis e dar o encaminhamento", diz Erasmo. Quando não for possível um consenso, Simoni recomenda que a escola tome o assunto em suas mãos e decida junto com a família. Segundo a especialista, vale se cercar de cuidados. "Converse com os pais sobre as razões pelas quais o professor se nega a cumprir a indicação médica. Registre em ata e faça cópias assinadas."</p> <p><b>Hiperatividade ou bagunça?</b><br/> <b>O problema</b><br/> Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).<br/> <b>Características</b><br/> Desatenção, agitação e impulsividade em alto grau. Sua origem é principalmente genética.<br/> <b>Os parceiros</b><br/> Psicólogos, médicos (neurologista, neuropediatra e psiquiatra) e professores de reforço.<br/> <b>O tratamento</b><br/> Medicação, terapia comportamental e cognitiva.</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer</b><br/> Organizar estratégias de comunicação que tornem as instruções em sala mais objetivas e breves, para não perder a atenção do aluno. Usar recursos visuais, como organizar um painel de regras de convivência. Elogios e incentivo à participação positiva colaboram no reforço da autoestima e da motivação.</p> <p><b>Na sala de aula, foco no pedagógico</b><br/> Para os professores, uma frustração comum é o fato de que o laudo, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem. E vem a sensação de impotência.</p> | <p><b>Transtorno de conduta ou só indisciplina? (TCI)</b></p> <p>descrição</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer - Solução 2 (S2)</b></p> <p>comentário</p> <p><b>O diálogo truncado com a saúde - Solução 3 (S3)</b></p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p><b>Hiperatividade ou bagunça? (HB)</b></p> <p>descrição</p> <p><b>O que a escola sempre pode fazer - Solução 4 (S4)</b></p> <p>comentário</p> <p><b>Na sala de aula, foco no pedagógico - Solução 5 (S5)</b></p> |
|--|--|

|  |            |
|--|------------|
| <p>"Como a profissão é desvalorizada, o próprio docente se sente desautorizado a educar. É um equívoco", defende Maria da Paz. "Esse é o âmbito sobre o qual ele tem o domínio, e isso não deve ser delegado ao médico e ao terapeuta", diz. Por isso, a especialista defende que o educador não precisa esperar o documento para pensar nas estratégias de sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, o laudo compõe um conjunto maior de informações sobre a maneira como o aluno se porta em sala e como aprende. "O registro indica o tipo de tratamento a fazer, mas não ensina como alfabetizar, por exemplo. Ele ajuda a conhecer a criança um pouco melhor, mas não é e nem pode ser um currículo", afirma Maria da Paz. Então, o que fazer diante de um aluno que não tem o desempenho esperado ou se comporta de forma atípica? Na verdade, casos assim não exigem um estudo muito distinto do que é feito para qualquer outro estudante. A regra de ouro é prestar atenção individualmente. Depois, com base na observação atenta e no conhecimento didático da disciplina que você leciona, desenhar as estratégias para a aprendizagem.</p> <p>Em primeiro lugar, é preciso compreender o que se passa com a criança. É fundamental se aproximar da família. Uma entrevista com os pais sobre o comportamento e a rotina do aluno pode ajudar a entender melhor o comportamento. Aqui, cabe muita sensibilidade: a família às vezes passa por um momento de dor e angústia quando se vê diante do diagnóstico - ou da possibilidade de diagnóstico - de um transtorno. Portanto, é preciso ter cautela ao recomendar, por exemplo, que procurem por um profissional da saúde. A equipe gestora pode e deve participar dessa conversa.</p> <p>Um segundo passo se dá na sala de aula. Considere que cada um aprende em um ritmo e de um jeito diferente. Proponha atividades variadas e examine quais trazem melhores resultados. O aluno com dificuldade aprende melhor visualmente? Por meio de sons? Gosta de música? Aposte nos recursos que parecerem mais úteis e mantenha altas as expectativas sempre. "O laudo não deve ser usado para o professor facilitar as coisas para o estudante. Isso não vai ajudá-lo", argumenta Heloísa de Oliveira Macedo, pesquisadora do grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Unicamp e membro do Conselho de Fonoaudiologia da 2ª região de São Paulo.</p> <p>O tema deve estar presente nas reuniões da equipe. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, é uma boa oportunidade para montar e discutir com os colegas um relatório detalhado sobre a criança. No caso de pessoas com deficiência, o professor do AEE, em geral, faz um relatório descritivo, com falas e situações do aluno em sala. A precisão é importante: evite frases que dizem pouco, como "o aluno não obedece às ordens da professora", e opte por descrições concretas, como "quando a docente pediu silêncio, o aluno respondeu com um xingamento".</p> <p>A leitura coletiva desses relatórios, feitos semanalmente ou a cada 15 dias, ajuda a buscar soluções e prepara os professores que receberão a criança. "O importante é se preocupar menos com o nome do transtorno ou o diagnóstico da deficiência e falar mais de prática pedagógica. A discussão tem que ser sobre o sujeito e a barreira que está impedindo a aprendizagem", explica Meire Cavalcante, mestre em Educação inclusiva pela Unicamp. Com laudo ou sem laudo, há um aluno. E é o desenvolvimento dele que está em jogo.</p> | comentário |
|  | reflexão   |
|  | comentário |
|  | reflexão   |
|  | comentário |
|  | comentário |
|  | reflexão   |
|  | comentário |

Na análise do **T3**, conforme mostra o Exemplo 9, percebemos que os estágios recursivos servem para ampliar o assunto enunciado nos estágios **MA**, **LF** e **LI** e desenvolvido na **CT**. De modo geral, esses estágios tratam de problemas psicológicos, tais como a depressão, a ansiedade, o transtorno de conduta, a hiperatividade, os distúrbios de aprendizagem entre outros enfrentados pelos alunos na vida social e que refletem na escola. Para enfrentá-los, o articulista se posiciona trazendo diversas descrições, explicações e comentários sobre como os professores, a gestão escolar, os pais, entre outros envolvidos com a educação dos estudantes, podem agir diante desse quadro.



|  |  |
|--|--|
| <p><b>Flávia Roberta Alves Costa</b><br/> <b>Arte</b><br/> 35 anos<br/> 12 anos de docência<br/> Recife (PE)<br/> <b>Etapa</b><br/> 6º ano<br/> <b>Projeto</b><br/> Inspirações indígenas</p>  | <p><b>Perfil 2(P2)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |
| <p><b>Elisângela Dell-Armelina Suruí</b><br/> <b>Alfabetização</b><br/> 38 anos<br/> 10 anos de docência<br/> Cacoal (RO)<br/> <b>Etapa</b><br/> Do 1º ao 5º ano<br/> <b>Projeto</b><br/> A leitura e a escrita da criança</p>               | <p><b>Perfil 3(P3)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |
| <p><b>Adriane Gallo Alcântara da Silva</b><br/> <b>Direção</b><br/> 43 anos<br/> 25 anos de docência<br/> Assis (SP)<br/> <b>Área de atuação</b><br/> Gestão escolar<br/> <b>Projeto</b><br/> Formação continuada dinamizando a escola</p>   | <p><b>Perfil 4(4)</b></p> <p><b>descrição</b></p>  |
| <p><b>Gislaine Carla Waltrik</b><br/> <b>Geografia</b><br/> 48 anos<br/> 30 anos de docência<br/> União da Vitória (PR)<br/> <b>Etapa</b><br/> 2º ano (Ensino Médio)<br/> <b>Projeto</b><br/> Gênero e sexualidade: o papel da Geografia</p> | <p><b>Perfil 5(P5)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |
| <p><b>Rosely Marchetti Honório</b><br/> História (Fund. 2)<br/> 56 anos<br/> 35 anos de docência<br/> São Paulo (SP)<br/> <b>Etapa</b><br/> 6º ano<br/> <b>Projeto</b><br/> O migrante mora em minha casa</p>                                | <p><b>Perfil 6(P6)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |
| <p><b>Di Gianne de Oliveira Nunes</b><br/> História (Médio)<br/> 42 anos<br/> 12 anos de docência<br/> Lagoa da Prata (MG)<br/> <b>Etapa</b><br/> EJA Ensino Médio<br/> <b>Projeto</b><br/> Regime fechado, visão aberta</p>                 | <p><b>Perfil 7(P7)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |
| <p><b>Cristiane Pereira de Souza Francisco</b><br/> <b>Educação Física</b><br/> 34 anos<br/> 11 anos de docência<br/> Araraquara (SP)<br/> <b>Etapa</b><br/> 1º ano<br/> <b>Projeto</b><br/> Bolinhas de gude: novos jeitos de aprender</p>  | <p><b>Perfil 8(P8)</b></p> <p><b>descrição</b></p> |

|   |   |
|---|---|
| <b>Diogo Fernando dos Santos</b><br><b>Língua Portuguesa</b><br>33 anos<br>10 anos de docência<br>Pindamonhangaba (SP)<br><b>Etapa</b><br>5º ano<br><b>Projeto</b><br>Quem escreve sou eu!    | <b>Perfil 9(P9)</b><br><br><br><b>descrição</b>   |
| <b>Luana Viegas de Pinho Portilio</b><br><b>Ciências</b><br>30 anos<br>8 anos de docência<br>Embu das Artes (SP)<br><b>Etapa</b><br>1º ano<br><b>Projeto</b><br>Conhecendo as aves do entorno | <b>Perfil 10(P10)</b><br><br><br><b>descrição</b> |

Em relação ao **T4**, como expõe o Exemplo 4, que trata sobre os professores nota 10, agraciados com o prêmio, classificamos os estágios recursivos de **Perfil (P)** seguido de um número cardinal que vai de 1 até 10, acompanhado da área de conhecimento em que os professores atuam. Assim, teremos **P1** Creche, **P2** Arte, **P3** Alfabetização, **P4** Direção, **P5** Geografia, **P6** História EF, **P7** História EM **P8** Educação Física, **P9** Língua Portuguesa e **P10** Ciências.

De modo geral, na análise dos 10 perfis levantados no **T4**, constatamos que, pela fase descrição, o redator descreve os **perfis** em ordem fixa dos eventos relatados, da seguinte forma: em primeiro lugar, cita o nome do educador, em seguida sua área de atuação, em um terceiro momento os dados como a idade, o tempo de atuação na educação e a região onde leciona. Em quarto lugar, a revista cita a série dos alunos e, por fim, o nome do projeto desenvolvido pelo professor que lhe rendeu o prêmio de professor nota 10 em 2017.

É possível afirmar ainda, sobre os **Perfis**, tal como propõe Bonini (2003, p. 221) em seu inventário dos gêneros do jornal, que o **Perfil** é um gênero central livre conjugado, porque ocorre “como apêndice dos gêneros autônomos, principalmente da reportagem”. Para as MCs, podemos dizer que os 10 **Perfis** aparecem integrados aos estágios recursivos, os quais funcionam para ampliar e desenvolver o texto por meio do estágio obrigatório **CT**, sendo que esta última é no gênero reportagem mais ampla, englobando o maior número de informações e opinião dos seus produtores.

Portanto, podemos dizer que o **Perfil no T4** aparece conjugado a reportagem que, juntamente com as fotografias integram as MCs na RNE. Analisado o **T4**, passamos no Exemplo 11 às análises dos estágios recursivos e suas fases no **T5**.

### Exemplo 11 - Estágios recursivos e suas fases no T5

|  |  |
|--|--|
| <p><b>A cor na escola</b><br/> <b>Educação infantil:</b> 91,6% das crianças brancas de 4 e 5 anos são atendidas, enquanto 89,8% das pardas e 87,3% das pretas frequentam a escola.<br/> <b>Ensino médio:</b> 71% dos brancos frequentam, mas 57,8% dos pardos e 56,8% dos pretos são matriculados.<br/> <b>Português:</b> 37,5% dos brancos e cerca de 22% dos negros têm aprendizado adequado no 3º do Ensino Médio.<br/> <b>Matemática:</b> 12,2% dos brancos terminam a escola com aprendizagem adequada. Entre os negros, são 5% no máximo.<br/> <b>Matrículas na EJA:</b> 36% são negros, somente 15% são brancos e 43% não declaram cor.<br/> <b>Escolaridade média:</b> dos negros de 18 a 29 anos: 9,5 anos. Entre os brancos: 10,8 anos.<br/> Um estudo conduzido por Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da USP, mostra que o fracasso escolar é maior entre alunos negros. Um exemplo é que 14% dos jovens negros apresentam mais de dois anos de atraso escolar, o dobro da proporção entre brancos (7%). "Podemos argumentar que o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras é mais tortuoso que o de outras", conclui a especialista.<br/> Faça um exercício e tente observar, na sua escola: nas turmas de reforço e recuperação, quantos alunos são negros? No conselho de classe, alunos brancos são avaliados da mesma maneira que os que possuem a pele mais escura?<br/> Chegar à universidade, se formar, conquistar bons empregos, se tornar chefe ou simplesmente sobreviver: muito disso é um grande desafio para a maioria dos brasileiros, mas para os alunos negros é ainda maior. Os dados mostram que as barreiras enfrentadas por mulheres e homens se tornam cada vez mais difíceis conforme a cor da pele escurece. Essas informações têm se tornado mais conhecidas recentemente, mas o que ainda parece difícil de enxergar são os obstáculos que nós mesmos criamos para que as trajetórias desses estudantes sejam histórias de sucesso.</p> <p><b>Racismo estrutural</b><br/> Desde o início do século 20 se difundiu a ideia de que o Brasil vivia em uma democracia racial. Diferentemente dos Estados Unidos e de outros lugares onde o conflito marcava as relações entre grupos de diferentes descendências, no Brasil o convívio supostamente harmônico entre portugueses, negros e índios era a prova de que não haveria racismo por aqui. Parte dessa comparação surgia do fato de que nos Estados Unidos haviam leis, por exemplo, que obrigavam negros a sentar só na parte de trás dos ônibus. Bastou dar ouvido aos negros brasileiros para notar que a nossa democracia racial nunca foi verdade.<br/> De obras surgidas no pós-abolição, como as de Lima Barreto (1881-1922), a músicas de grupos de rap como Racionais Mc's, é possível ver como a cor da pele é um central nas histórias pessoais. "O Brasil foi forjado na violência contra negros e indígenas. Há um estado organizado a partir do racismo", explica Maria Lucia da Silva, psicóloga do Instituto AMMA Psiquê e Negritude.<br/> Aqui, cabe diferenciar preconceito e racismo. O primeiro se refere a um julgamento feito com base em alguma informação superficial que se tem sobre alguém, como ao dizer que todo negro é preguiçoso ou malandro. Mas o racismo é mais profundo: as estruturas que compõem a sociedade passam a se organizar de maneira a colocar negros em desvantagem. Daí vem o termo racismo estrutural ou institucional.</p> <p><b>A gestora invisível</b></p> | <p><b>A cor da escola (CR)</b></p> <p>descrição</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p><b>Racismo estrutural - Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)</b><br/> apresentação de um contexto</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p><b>A gestora invisível - Forma de</b></p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>A década é 1970. Na sala de aula da antiga primeira série de uma escola pública, uma criança percebe que nunca é chamada por sua professora para ir ao quadro ou receber algum auxílio para resolver um exercício. Ela era a única negra da turma. "Eu não sabia, mas estava passando pelas primeiras experiências de racismo da minha vida", conta Mirian Bernardo, hoje supervisora pedagógica do Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, em Poços de Caldas, Minas Gerais.</p> <p>Esse é um exemplo de como a convivência dos professores com os alunos impacta os jovens negros. Um estudo conduzido pelo professor da USP Ricardo Madeira comprova: ao comparar estudantes brancos e negros em mesmas condições - da mesma turma, de mesmo nível socioeconômico, com histórico escolar semelhante --, havia uma diferença fundamental entre os dois grupos. Alunos negros eram muito pior avaliados pelos próprios professores do que brancos (assista a entrevista em <a href="https://bit.ly/live-racismo">bit.ly/live-racismo</a>). A sensação de discriminação sentida por William, o dançarino do início da reportagem, não é apenas impressão.</p> <p>Para Valter Silvério, professor do departamento de Sociologia da UFSCar, pelo menos parte desse resultado é influenciado pelos estereótipos que pairam sobre alunos negros. "Tem-se a ideia de que todo japonês é bom aluno, e de que todo negro não é inteligente, e sim malandro", afirma. Essas visões preconceituosas interferem nas expectativas que os docentes têm sobre os alunos de pele mais escura. Por consequência, eles são tratados de maneira diferente e acabam aprendendo menos. "Em ambientes de estudo e trabalho, há uma relação profunda entre racismo e práticas cotidianas", diz Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco.</p> <p>Mirian aprendeu a impor sua presença onde chega para evitar questionamentos. "Nós temos que mostrar que merecemos estar ali, não temos que dar explicações a ninguém."</p> <p>Ainda assim, Mirian sente o racismo das famílias e dos alunos. "Tenho duas professoras negras em uma escola com 52 turmas. Se eu não apresento a docente, percebo que a família discrimina", lamenta. Mirian sofre algo parecido em sua função. "Já teve gente que não acreditou que eu era a gestora de uma escola mesmo quando eu afirmava mais de uma vez."</p> | <p><b>manutenção do racismo 2 (FMR2)</b><br/>comentário<br/>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> |
| <p><b>Vestibular como militância</b></p> <p>Foi difícil encontrar um espaço na agenda da vestibulanda Lilith Passos, 17 anos, para fazermos a sessão de fotos para este texto. Pela manhã, ela frequenta as aulas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Paulo. À tarde, assiste aulas de cursinho pré-vestibular popular e, aos sábados, participa de um preparatório específico para alunos que, como ela, querem estudar teatro no Ensino Superior. Naquela terça-feira, suas aulas da manhã tinham sido canceladas. Mesmo assim, tivemos pouco tempo.</p> <p>O compromisso da tarde pertencia a outra parte importante da vida da jovem: a militância no movimento negro. Dias antes, um colega havia sido agredido por seguranças de um restaurante e um grupo de jovens retornaria ao local para fazer um protesto em frente ao empreendimento.</p> <p>No último ano, as atividades da militância têm ficado um pouco de lado na rotina de Lilith. É que a pressão da vestibular demanda mais dedicação. E, para ela, ser aprovada tem tudo a ver com o combate ao racismo. "Penso muito sobre quem tem acesso às universidades públicas", diz ela, se referindo à baixa presença de pessoas pretas pardas no ambiente. "Ocupar esse espaço também é a minha luta", diz ela.</p>   | <p><b>Vestibular como militância - Solução 1 (S1)</b><br/>descrição</p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p>  |
| <p><b>ACREDITE MUITO</b></p> <p><b>Na educação infantil</b>, observe o nível de atenção que você oferece a seus alunos brancos e negros.</p> <p><b>OUÇA</b> seus estudantes e professores pretos e pardos para saber como a relação com a escola pode melhorar.</p> <p><b>Incentive</b> seus alunos negros a compartilhar conhecimentos com a turma e liderar projetos e atividades em grupo.</p> <p><b>Converse</b> sobre carreira, sonhos e planos com os alunos. O que querem fazer quando acabar a Educação Básica?</p> <p><b>Mude o currículo</b> para inserir contribuições da cultura afro-brasileira para a sociedade.</p> <p><b>Mostre exemplos</b> de pretos e pardos bem-sucedidos em suas áreas de conhecimento.</p> <p>A motivação de Lilith para conquistar esse espaço é um grande diferencial para que ela de fato tenha chance de ser aprovada no vestibular. Mas isso só é possível por dois motivos: a crença que ela própria tem em sua capacidade - a</p>   | <p><b>Acredite muito (AM)</b></p> <p>descrição</p> <p>comentário</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>tão falada autoestima, mas dessa vez não restrita a características físicas - e o apoio de adultos e colegas que também acreditam no potencial dela.</p> <p>A situação, como vimos, não é a mesma para a maioria dos estudantes. Para superar esse problema, é preciso trazer o racismo para o centro do debate. Na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro do Acari, uma escola com nome de rainha angolana desenvolveu um projeto para promover a cultura afro-brasileira e também ajudar os alunos a refletir sobre a própria identidade deles.</p> <p>O CIEP 173 Rainha Nzinga de Angola tem 678 alunos, dos quais 360 são negros. "Eles não se reconheciam negros no censo que realizamos anualmente, diziam ser morenos", conta Tânia de Lacerda Gabriel, diretora. Os alunos associavam a identificação negra com algo ruim. Piadas e apelidos sobre cor eram frequentes e quando questionados sobre o porquê de não realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), eles justificavam: "Essa prova é coisa de branco".</p> <p>Tânia e a coordenadora pedagógica Isa Mirian da Silva Santos elaboraram um projeto que mexeu com o currículo e com as relações na escola. Os professores receberam formação para abordar conteúdos afro brasileiros e lidar com o racismo. "O objetivo era que todos entendessem que ser negro não é um coisa ruim. Eles chegavam a achar que brancos e negros aprendiam de maneiras diferentes, e mostramos que, biologicamente, não há diferenças." Debates francos como esse ofereceram uma nova visão aos estudantes.</p> <p>Dois anos depois, os resultados. A autoestima dos alunos melhorou, muitos assumiram seus cabelos naturais, e o censo realizado anualmente já mostra que os alunos têm mais segurança para indicar sua cor. "Elevar a autoestima é a questão primordial. Hoje, percebemos que eles têm orgulho de ser negros e isso aumentou o interesse pela escola", resume Tânia.</p> <p>Em sala, o tratamento diário também tem efeito: incentivá-los a prestar o Enem ou na formulação de um projeto de vida, cobrar que se esforcem e garantir todo o apoio para que avancem nas suas aprendizagens faz toda a diferença. No fim das contas, o trabalho dos educadores é uma força poderosa contra o racismo.</p> | <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> |
|--|---|

Pelo Exemplo 5, o **T5** nos revela a presença dos seguintes estágios recursivos para abordar o tema do racismo: **A cor da escola (CR)**, que integra (1) **O racismo estrutural** em que podemos destacar uma **Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)** e (2) **A Gestora invisível**, a qual identificamos como **Forma de manutenção do racismo 2 (FMR2)**. Seguido destas formas de manutenção do racismo, vem o **Vestibular como militância - Solução 1 (S1)**. Por fim, o estágio recursivo **Acredite Muito (AM)**.

O primeiro estágio **CE**, pela fase descrição, nos apresenta dados estatísticos que revelam as porcentagens de crianças negras e pardas na educação infantil, no ensino médio, na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e de matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas brasileiras. Por meio desses dados, os articulistas apontam as discrepâncias entre negros e brancos, mostrando que "a cor na escola" é branca.

Em seguida, ainda no estágio **CE**, os redatores citam dados de uma pesquisa de uma professora da Universidade de São Paulo (USP) e, em seguida, eles fazem questionamentos, comentam e trazem reflexão de participante no texto para sustentar a ideia de que os negros têm maiores dificuldades para ingressar em universidades públicas e/ou ocupar boas vagas de emprego e cargos nas instituições sociais sejam públicas ou privadas, por exemplo



Posteriormente, pelas fases apresentação do contexto, reflexão e comentário, verificamos que os jornalistas têm como foco explicar o termo “racismo estrutural ou institucional” e o faz inicialmente trazendo uma **Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)** em que desmitificando a ideia de democracia racial e compara o racismo no Brasil e nos Estados Unidos. Na sequência, os produtores do texto apresentam explicações sobre os termos “preconceito e racismo” na tentativa de diferenciar um do outro e, com isso, reafirmar a ideia de que o racismo no Brasil é estrutural ou institucionalmente constituído.

Na sequência, percebemos outra **Forma de manutenção do racismo 2 (FMR2)** em que é citado outro caso real de racismo. Por meio das fases comentário e reflexão, os articulistas expõem o dilema vivido por gestores negros na escola, por conta da discriminação racial. Essa questão é discutida pelos jornalistas que relatam sobre como as relações pautadas em bons relacionamentos são importantes para a manutenção do respeito entre alunos negros e brancos e professores em relação aos estudantes no ambiente escolar. Para sustentar essa ideia, eles citam vários exemplos de professores e alunos negros.

Por meio das fases descrição, reflexão e comentário, eles mencionam que é possível uma revolução na escola pela comunidade negra e exemplificam trazendo a bandeira do **Vestibular como militância - Solução 1 (S1)**. Por fim, identificamos o estágio **AM** em que, pelas fases descrição, reflexão e comentário, percebermos que os articulistas, retomam os casos reais de racismo citados nos estágios anteriores e discorrem sobre o papel que os educadores podem e devem assumir para combater o racismo na escola. A seguir, no Exemplo 12, expomos as análises dos estágios recursivos e suas fases no **T6**.

#### Exemplo 12 - Estágios recursivos e suas fases no T6

| As famílias que nunca apareciam  | As famílias que nunca apareciam - problema 1 (FNA-P1) |
|--|---|
| Na EM Professor José Antônio Flygare Telles, em Castro (PR), metade dos pais não comparecia às reuniões. "Era um número que precisávamos reverter", diz o diretor Jonathan Barros. A gestão ligou para cada família e descobriu os principais motivos de ausência: restrições de horários, dificuldades de transporte, falta de quem cuidasse das crianças quando os pais estivessem na escola e esquecimento do compromisso. Com base nessas informações, a instituição tomou diversas medidas para aumentar a participação. A primeira foi transferir os encontros para o período noturno e realizar enquetes por bilhete para selecionar os melhores dias e horários. O diretor também passou a enviar ofícios aos locais de trabalho de alguns familiares. "Sabendo do compromisso, os | reflexão  |
|  | comentário  |
|  | reflexão  |

|   |   |
|---|---|
| <p>padrões o consideravam na hora de montar as escalas", conta Jonathan. Outras ações incluíram a parceria com a empresa de transporte que realiza as formaturas da escola para garantir carona aos pais, a disponibilização de um espaço no colégio escola para que deixassem os filhos durante os encontros e o envio de diversos lembretes sobre a data marcada.</p> <p>"Se os queremos próximos, temos que criar disponibilidade para atendê-los. Também precisamos consultá-los e não apenas dar ordens", diz o diretor. Outra questão que precisou ser atacada foi a falta de motivação dos pais para comparecer. "Geralmente, você só vai na escola se for uma mãe que está realmente preocupada, porque é comum ouvir que seu filho só tem defeitos", desabafa Josemara Dias Pedroso, mãe da aluna Izabel Dias Mittelstedt, 7 anos. Afinal, ninguém quer escutar apenas notícias ruins.</p> <p>Para mudar a situação, a escola decidiu orientar que os professores se atentassem à comunicação com a família. "O tempo para reclamar é antes da reunião. No dia, mostramos o que o estudante produziu", afirma o diretor. Para Josemara, ser informada do desempenho enquanto o bimestre ainda está acontecendo faz toda a diferença no acompanhamento escolar. "A gente sabe que os filhos aprontam. No encontro, pode até vir alguma indicação de problema, mas apenas questões pontuais e de fácil solução. Os professores estão sempre indicando caminhos", conta a mãe. O esforço da escola fica visível à comunidade escolar. "Como eles dão o melhor deles para nós, temos que dar o nosso melhor também para eles. O resultado é que os pais interagem mais e querem estar aqui", destaca.</p> <p>Vale também refletir se as reuniões ou momentos voltados para a comunidade familiar não estão muito longos ou burocráticos demais. "É preciso tornar aquele encontro importante e interessante. Se existe uma parte pedagógica a ser apresentada, não pode ser em 'pedagogês'. Tem que ser simples e objetiva e explicitar qual é o papel deles nisso", indica a especialista Tania.</p> <p>Os resultados impressionam. "Hoje temos salas em que a participação é de 100%", diz Dinacir Bonfim do Nascimento, professora e mãe de Eloiza do Nascimento Oliveira, 9 anos, que estuda na escola. Para ela, são nesses acompanhamentos que os familiares entendem o que está acontecendo com as crianças. "Sabendo que o tempo está sendo bem aproveitado e que os filhos estão recebendo atendimento adequado, nos sentimos mais motivados a colaborar. É uma troca", avalia.</p> | <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> |
| <p><b>Os pais erravam com as tarefas</b></p> <p>Há tarefas que deixam muito claro: pelas respostas elaboradas e pela letra redondinha, elas não foram feitas pelas crianças. E há ainda as lições que nunca são feitas.</p> <p>Quando o assunto era o acompanhamento dos estudos, a EMEB Prof.<sup>a</sup> Ana Isabel da Costa Ferreira, em Mogi Mirim (SP), esbarrava no fato de que parte dos pais não havia concluído a Educação. A instituição aderiu ao projeto Comunidades de Aprendizagem, do Instituto Natura (saiba mais em <a href="http://comunidadeaprendizagem.com">comunidadeaprendizagem.com</a>), e encontrou uma proposta que poderia ajudar: os grupos interativos. Toda semana, alguns familiares acompanham a aplicação de atividades em sala.</p> <p>O 3º ano da professora Claudete Wollmann é uma das turmas que participam. Ela, como outros docentes, foi resistente ao projeto. "Não queria que acontecesse na minha sala", relembra. Um dos receios era de que os pais comentassem sobre a prática dela. "Nunca aconteceu. Nos aproximamos das famílias e as crianças tiveram uma evolução na aprendizagem", considera a professora.</p> <p>Foi com esse projeto que Neuza do Carmo Ribeiro Santana notou que poderia ajudar mais seu neto Erick Pinheiro Santana, 10 anos, nas tarefas. "Ela vinha sempre às reuniões, mas não sabia como se envolver mais", diz a vice-diretora Elaine dos Santos Depieri. A participação fez com que Neuza percebesse que a presença no momento da lição de casa era o mais importante para ajudar o garoto. "Quando entendi que eu não devia ensinar, fiquei mais confortável", conta a avó.</p> <p>Shirlei de Souza, mãe de Murilo, 10 anos, e Danilo de Souza, 4 anos, vê outros benefícios. "Prestei atenção a detalhes como os alfabetos e os livros à disposição das crianças. Levei essas referências para minha casa, como mais livros", conta.</p>   | <p><b>Os pais erravam com as tarefas - Problema 2 (PET-P2)</b></p> <p>comentário</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p>                                    |
| <p><b>Faltava a Educação familiar</b></p> <p>"O papel da família é educar e o da escola ensinar? Você provavelmente já ouviu essa frase, talvez até já tenha dito. A divisão das responsabilidades sobre a Educação moral dos alunos é outro ponto de atrito entre</p>  | <p><b>Faltava a educação familiar - Problema 3 (FEF-P3)</b></p> <p>comentário</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>responsáveis e instituições de ensino. Desde 2006, a EM Wilson Hedy Molinari, em Poços de Caldas (MG), assumiu a responsabilidade de resolver questões que, antes, seriam endereçadas diretamente aos pais. Todos os professores têm acesso a formações e a indicações de leitura sobre como a escola pode contribuir no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos, como o livro Quando a Escola É Democrática - Um Olhar Sobre a Prática das Regras e Assembleias na Escola, das especialistas Telma Vinha e Luciene Tognetta. A saída é quase sempre pelo diálogo: ouvir o aluno e criar combinados - em vez de impor regras - tem funcionado. Assim, as famílias deixam de ser chamadas para resolver todos os problemas. A escola também investe na formação dos pais para que atitudes parecidas sejam tomadas por eles em casa. A iniciativa é uma parceria proposta pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Quinzenalmente, estudantes de Psicologia se encontram com os responsáveis. "Damos orientações em linguagem didática e simples, apresentamos propostas de como educar os filhos, como lidar com o comportamento e a importância do afeto no desenvolvimento", conta Paolla Magioni Santini, professora da PUC responsável pelo projeto.</p> <p>"Minha filha estava dando muito trabalho para mim, fazendo birra, não querendo ir à escola", relata Thaís Letícia Barione Faustino, mãe de Isabella Barione Faustino, 9 anos. "Agora conseguimos conversar. Nós duas falamos, cada uma na sua vez, reconhecemos os erros, pedimos desculpas e chegamos num acordo. O apoio da escola foi fundamental para estabelecer isso", diz.</p>  | comentário   |
|  | comentário   |
|  | reflexão   |
|  | reflexão   |
|  | reflexão   |
| <p><b>O fim das reclamações na porta da sala</b></p> <p>Na CEI Professor Juemil Lorenzotti, também em Poços de Caldas (MG), a coordenadora Márcia de Moraes Diniz viveu períodos de muitas reclamações dos pais. Eram queixas sobre mordidas, ralados e considerações sobre como a Educação Infantil era "só brincadeira". "A equipe se sentia pouco valorizada", recorda a gestora.</p> <p>O primeiro passo foi definir os espaços mais adequados para o diálogo entre a escola e as famílias. Na porta da sala, só questões mais rápidas e urgentes. "Apenas um aviso em relação ao comportamento do aluno ou a um medicamento, por exemplo, porque são assuntos importantes para estarmos atentos", diz a professora Michelle Santos de Oliveira. Quando há uma reclamação mais séria, ela orienta o responsável a conversar com a gestão. "É importante que haja uma triagem de algumas demandas paternas. O contato dos professores com a família deve ser planejado", aponta Antônio, coordenador do Cenpec.</p> <p>Os três filhos de Marcelo Luís Betti, Otávio Kauã Ramos Betti, 8 anos, Marcelo Vinicius Betti, 3 anos, e Helena Antonella Betti, 11 meses, frequentaram a instituição. Hoje, ele tem mais tranquilidade em lidar com os acontecimentos entre os pequenos. "No início, questionamos coisas pequenas, como se a criança comeu, se teve apoio nas atividades que realizou, se a música que colocaram para dançar é legal, quem é o coleguinha com quem ela estava brincando...", conta ele.</p> <p>É importante ouvir as preocupações e se colocar à disposição para tirar dúvidas. Nas reuniões e encontros individuais, professores e gestores explicam sobre o desenvolvimento das crianças e as propostas da instituição. Para os pais de primeira viagem, às vezes, é necessária maior contextualização do que para os que já têm a referência de outros filhos. "Eles conseguem entender melhor quais são as propostas com cada atividade que é realizada isso os tranquiliza", diz Márcia.</p> | <p><b>O fim das reclamações da porta da escola - Problema 4 (FRPS-P4)</b></p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p>descrição</p> <p>reflexão</p> <p>comentário</p> <p>reflexão</p> |

Por fim, no **T6**, conforme o Exemplo 12, os estágio recursivos apresentam quatro tipos de Problemas relacionados à participação da família na vida escolar dos alunos, são eles: (1) **As famílias que nunca apareciam - problema 1 (FNA-P1)**; (2) **Os pais erravam com as tarefas - Problema 2 (PET-P2)**; (3) **Faltava a educação familiar - Problema 3 (FEF-P3)** e (4) **O fim das reclamações da porta da escola- Problema 4 (FRPS-P4)**.

A análise desses estágios ao longo do **T6** nos aponta que, para cada problema levantado, algumas ações foram tomadas na tentativa de resolvê-lo e, com isso, melhorar as relações entre as famílias, a gestão escolar, os professores e os alunos, buscando estabelecer o envolvimento de todos na vida escolar dos estudantes. E para tanto, verificamos uma sequência de fases que trazem diversos trechos com reflexões dos participantes no texto, comentários dos redatores e descrição de vários eventos.

No primeiro estágio recursivo que representa o **Problema 1** abordado no **T6 (FNA-P1)**, os redatores citam reflexões de diferentes participantes no **T6**, seguido da fase comentário dos jornalistas responsáveis pela assinatura da MC. Estas fases enfatizam diversas situações descritas para relatar a não participação dos pais na vida escolar dos filhos, conforme explícita o Exemplo 6.

Em seguida, o segundo estágio recursivo trata do **Problema 3** abordado (**PET-P2**) e se refere ao fato de que os pais não acompanham o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Por meio das fases comentário dos produtores da MC e da reflexão, os jornalistas relatam eventos relacionados ao não cumprimento das tarefas de casa pelas crianças e o fato de os pais não cumprirem a tarefa de mediar essa etapa da vida escolar dos estudantes.

Prosseguindo, o terceiro estágio corresponde ao **Problema 3 (FEF-P3)** e diz respeito à polêmica divisão entre os papéis da família e do professor na vida escolar dos educandos. Nessa parte do texto, verificamos o questionamento sobre tais papéis que se resume a responsabilidade pela educação moral das crianças. Esse procedimento é feito por meio das fases reflexão e comentário.

Por fim, no **T6**, o quarto estágio que instaura o **Problema 4 (FRPS-P4)** trata das reclamações dos pais sobre a qualidade da educação dada aos filhos, bem como o próprio comportamento dos professores ou das crianças de modo geral. Assim como nos demais estágios, as fases descrição, reflexão e comentário cumprem as tarefas de relatar, refletir e expor opiniões sobre os eventos trabalhados.

Por fim, as análises dos estágios recursivos no **T6**, nos revelam que as partes dos textos onde localizamos estes estágios parecem ser bem informativas, já que trabalham com as fases cujos objetivos são: (1) descrever eventos atuais recorrentes na sociedade e de interesse da comunidade escolar, (2) refletir sobre eles e (3) expor comentário.

Entretanto, se considerarmos as discussões realizadas no estágio obrigatório **CT**, podemos dizer que o **T6**, apesar de parecer informativo, sua análise em torno dos quatro estágios recursivos e a ordem com que aparecem, bem como as funções intertextuais e persuasivas dos recursos visuais, e os estágios obrigatórios e o opcional, constatamos que o **T6** não é somente informativo, ao contrário, assim com os demais exemplares de textos do *corpus*, o **T6** também discute sobre os assuntos abordados.

### 3.1.3 Os estágios opcionais e suas fases

Os estágios opcionais são entendidos como aqueles que podem aparecer e não afetam a sua estrutura, caso sejam retirados dos textos (HASAN, 1989; EGGINS, 2002). Para os exemplares de textos do nosso *corpus* de estudo, foram localizados partes de textos com os seguintes estágios opcionais: a **Conclusão (CL)** nos **T1**, **T2**, **T3** e **T6**, o **Conteúdo (CO)** e o **Método (ME)** no **T4**. Em relação às fases do estágio **CL**, foram identificadas de acordo com a seguinte sequência: no **T1** dois comentários, no **T2** um comentário, para o **T3**, temos: comentário, reflexão e comentário e o **T6** em que a **CL** é constituído por dois comentários. Os estágios opcionais no **T4** apresenta como fase a descrição. Vejamos, no Exemplo 13, as ocorrências dos estágios opcionais e suas fases nos **T1**, **T2**, **T3**, **T4** e **T6**.

#### Exemplo 13 - Estágios opcionais e suas fases nos textos

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| <b>T1</b> | No ano que vem, o MEC deve divulgar um calendário para elaboração dos currículos, materiais didáticos e formação de professores. Abre-se aí uma nova rodada de cartas que precisarão ser jogadas. Será a partida mais difícil: a da implementação prática das orientações da BNCC. O castelo de cartas da Base poderá, enfim, se tornar uma construção sólida e permanente. O fato é que ela só permanecerá de pé se educadores e alunos a ajudarem a se sustentar no dia a dia.   | <b>Conclusão</b><br>comentário<br>comentário             |
| <b>T2</b> | A condição para o diálogo é que os participantes se coloquem em igualdade para escutar e falar.  | <b>Conclusão</b><br>comentário                           |
| <b>T3</b> | A leitura coletiva desses relatórios, feitos semanalmente ou a cada 15 dias, ajuda a buscar soluções e prepara os professores que receberão a criança. "O importante é se preocupar menos com o nome do transtorno ou o diagnóstico da deficiência e falar mais de prática pedagógica. A discussão tem que ser sobre o sujeito e a barreira que está impedindo a aprendizagem", explica Meire Cavalcante, mestre em Educação inclusiva pela Unicamp. Com laudo ou sem laudo, há um aluno. E é o desenvolvimento dele que está em jogo. | <b>Conclusão</b><br>comentário<br>reflexão<br>comentário |
| <b>T4</b> | <b>Método</b><br>Como ensinar? Os Educadores Nota 10 apontam o caminho, que sempre tem o aluno no centro. Na Educação Física, a brincadeira infantil evolui para um jogo com regras; em Língua Portuguesa, os textos melhoram quando a turma se inspira em grandes escritores; e na aula de Ciências, o entorno da escola é a sala de aula. As aves saem dos livros e estão ao alcance dos olhos.<br><br><b>Conteúdo</b>   | <b>Método</b><br><br>descrição                           |

|           |  |                                |
|-----------|--|--------------------------------|
|           | Este trio de professores criou conexões entre temas. Assim, transformou o que se ensina em sala. Pelo prisma da ocupação de espaços, gênero e sexualidade viram assunto da Geografia; a história pessoal revela em nós os traços da imigração e da escravidão; e no Ensino Médio, a Bíblia encontra a Ciência para explicar como viviam os povos antigos.  | <b>Conteúdo</b><br>descrição   |
| <b>T6</b> | Dispostos a romper com os preconceitos sobre as famílias, é fundamental ouvi-las: enquetes feitas por bilhete, ligações telefônicas e atendimentos personalizados são fundamentais para criar entendimentos e combinados que possam ser cumpridos pelas duas partes. No fim das contas, professores, gestores, funcionários, pais e outros familiares trabalham por um objetivo em comum: o aprendizado das crianças | <b>Conclusão</b><br>comentário |

Como aponta o Exemplo 13, o estágio opcional **CL** foi localizado em quatro textos do *corpus* de pesquisa. Este estágio tem como objetivo retomar um dado evento discutido ao longo do texto, descrevê-lo e finalizá-lo. Não se trata necessariamente de atribuir uma solução para a questão discutida, embora nas MCs da RNE, possamos notar uma certa tendência para que os textos tragam dicas, sugestões ou soluções que sirvam para ajudar a comunidade escolar com as questões ligadas ao universo educacional e que afetam a escola, os alunos, os professores, a família, etc. E outros de interesse geral da sociedade, os quais também afetam a escola como é o caso do discurso do ódio relatado, descrito e discutido no **T4**.

No Exemplo 13, a fase comentário traz a ideia de que a divulgação pelo Ministério da Educação em torno da elaboração de currículos, materiais didáticos e formação dos professores para 2018 gerará novos desafios em relação à implantação da BNCC, de modo que essa “nova rodada de cartas que precisarão ser jogadas. Será a partida mais difícil: a da implementação prática das orientações da BNCC”. Ou seja, é na prática que a funcionalidade efetiva da nova base será testada e garantida. Para tanto, os redatores comentam que “O castelo de cartas da Base poderá, enfim, se tornar uma construção sólida e permanente. O fato é que ela só permanecerá de pé se educadores e alunos a ajudarem a se sustentar no dia a dia”.

Em relação aos estágios **CO** e **ME**, verificamos que **CO** traz a descrição de vários conteúdos que os professores nota 10 utilizam em sala de aula para ensinar vários temas em diferentes disciplinas. Já o **ME** se refere aos métodos utilizados pelos educadores para trabalhar os conteúdos ministrados. Tais como leitura, escrita, linguagens e suas tecnologias entre outros. Esses estágios, apesar de trazer informações sobre os professores nota 10, caso sejam retirados do **T4**, não afetam sua estrutura, visto que sua organização está centrada em mostrar os ganhadores do prêmio professor nota 10 e não discutir sobre como ensinam ou quais métodos utilizam.

Em síntese, tal como discutem Motta-Roth e Heberle (2005), os estágios opcionais apresentam correspondências com as CCs *Relações* e *Modo* e correspondendo a EPG se relaciona aos elementos que podem ocorrer às vezes nos exemplares de textos de um *corpus*. Partindo dessa ideia, os estágios opcionais foram mapeados em partes dos textos **T2**, **T3**, **T4** e **T6** atreladas a variável *Relações* entre os participantes e ao *Modo* da linguagem que é multimodal.

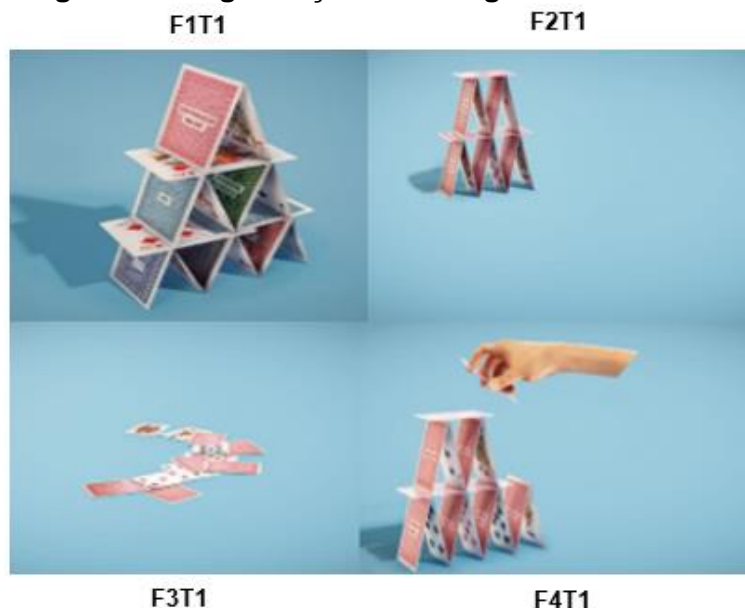
### 3.1.4 Os elementos visuais nos textos

Além da linguagem verbal, identificamos a presença de elementos visuais nos textos das MCs analisadas, juntamente com os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, estruturam os textos das MCs. Tais recursos são constituídos por fotografias ou animações que funcionam em diferentes partes dos textos e se constituem como elementos intertextuais e retóricos no interior dos textos e entre um e outro estágio e na mudança de um estágio para outro, bem como em relação às imagens de capa na RNE.

Para facilitar as nossas análises em torno dos recursos visuais, abreviamos as fotografias tomando a primeira letra desta palavra (**F**) em inicial maiúscula, seguido de numeral e do texto correspondentes onde as localizamos. Considerando que o número de fotografias também varia de um texto para outro, conforme discutimos na seção 2.3, mapeamos textos que contém mais fotografias que outros, com isso, temos: o **T4** com 10 fotografias, seguido do **T6** com 5 e os **T1**, **T2**, **T3** e **T5** com 4 fotografias cada. Este, portanto, parece ser o padrão recorrente dos textos analisados: quatro fotografias para as MCs.

Retomando os preceitos da LSF, conforme discutimos no capítulo teórico (seção, 1.1), a linguagem tem uma função sociosemiótica e, portanto, todos os usos da linguagem se constituem em texto, produzido dentro de um determinado contexto e visando um dado propósito sociocomunicativo. Partindo desse pressuposto, analisamos a linguagem visual dentro dos textos das MCs, visto que ela apresenta relações intrínsecas com a linguagem verbal. O **T1** (cf. Anexo para o texto completo) apresenta as seguintes fotografias, visualmente organizadas na Figura 15, as quais nos revelam uma sequência de eventos importantes na estruturação da nova BNCC.

**Figura 15 - Organização das fotografias no Texto 1**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

No **T1**, conforme ilustra a Figura 15, a **F1T1** vem atrelada aos estágios **LI** e **CT**. A **F2T1** no final do estágio recursivo **Cartas na mesa (C1)** e início de **Baralho organizado (C2)**. Já a **F3T1** foi identificada no final do estágio **Cartas misturadas (C3)** e início de **O castelo cresce (C3)**. Por fim, a **F4T1** aparece no final de **Novas cartas (C5)** e início de **O castelo sobrevive (C4)**.

A análise da **F1T1** nos traz a imagem de um castelo de cartas organizado. Por meio deste procedimento, a RNE faz alusão à ideia de que a nova BNCC sobreviveu depois de tantas alterações do seu texto de base, mudanças de governo e de comissões organizadoras, instabilidade política etc. Desse modo, com tantas transformações, a base corria o risco de ter sua implantação atrasada ou o documento poderia ser arquivado. Essa ideia pode ser comprovada pelas análises dos estágios obrigatórios **MA**, **LF** e **LI** e retomada no início da **CT**.

A **F2T1** que está presente no final do estágio **C1** e início do **C2** trata de um dos pontos cruciais da base e se refere à organização da comissão organizadora, ou seja, os integrantes responsáveis pela elaboração da primeira versão do texto. Já a **F3T1** diz respeito as diversas áreas de conhecimento e conteúdos curriculares que comporiam o documento em suas segunda e terceira versões, além de muitas controvérsias e polêmicas envolvendo a nova BNCC. Por isso, a ideia de “cartas misturadas”, conforme mencionamos na análise do estágio **C3**.

Finalmente, a análise da **F4T1** nos permite perceber um dos momentos mais significativos da BNCC, porque com o *impeachment* de Dilma Rousseff e,



consequentemente, a ascensão do governo de Michel Temer trataria novas alterações e foi o que aconteceu. Com isso, a ideia de “novas cartas” e a terceira versão do documento foi escrita, após a troca e diminuição de organizadores e produtores do texto da BNCC, além de alterações de conteúdos como, por exemplo, as questões de leitura e escrita, de um possível ensino mais tecnicista entre outros.

Em síntese, como podemos notar na Figura 14, as fotografias do **T1** nos revelam que a RNE cria uma imagem da BNCC como um castelo de cartas que se mostra organizado em sua criação (**F1T1**), mas que tirada uma carta (**F2T1**), a BNCC apresentaria momentos de instabilidades e passaria por grandes alterações (**F3T1**), tal como ocorreu. Enfim, a reconstrução da base foi realizada continuamente até chegar em sua versão final (**F4T1**).

Além disso, as análises dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, bem como os recursos visuais no **T1** nos mostra que o caminho seguido pela RNE aponta um posicionamento que acredita na nova BNCC como um documento que poderá garantir mudanças positivas na educação básica do país, especialmente, para o ensino público. Este posicionamento também se comprova pelos estágios obrigatórios **MA** e **LF**, analisados na (subseção, 3.1.1) e que, juntamente com a **F1T1**, dialogam com a imagem de capa da RNE. A Figura 16 exemplifica essa ideia.



Fonte: Retirado do site da RNE<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Imagem de capa retirada do Site da RNE. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>>. Acesso em 16 fev. 2019.

Retomando as discussões apresentadas no capítulo de metodologia (seção, 2.4), verificamos nas edições analisadas da revista em estudo, que os recursos visuais, os *Subestágios Títulos* das **MA** e os *Subtítulos* das **LF** apresentam correspondências com as MCs na revista digital sob estudo. Ou seja, conforme exemplifica a Figura 16, constatamos a existência de relações intertextuais e retóricas entre as MCs e as imagens que funcionam como capa na RNE.

No **T1**, como ilustra a Figura 16, a imagem de capa é formada a partir do estágio obrigatório **MA** “O castelo de cartas da Base”, juntamente com o texto “a delicada construção coletiva que sobreviveu ao vendaval de dois presidentes” e o “castelo de cartas”, todas localizadas no centro da imagem de capa. Dessa forma, podemos afirmar que estes recursos visuais atrelados aos verbais dialogam e sustentam relações intertextuais e retóricas com o assunto abordado no **T1**, além de resumir a ideia proposta no **LI** de que a nova BNCC sobreviveu a muitas turbulências políticas.

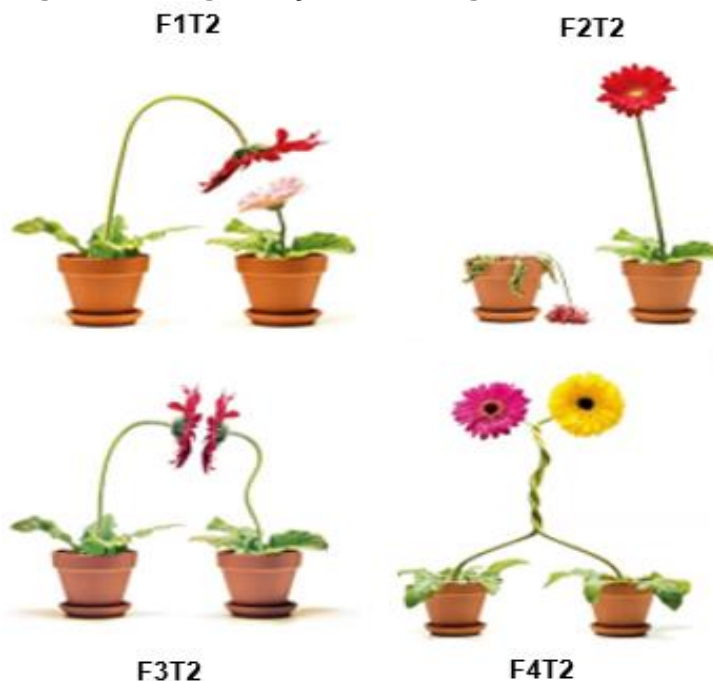
Com isso, a edição 303 traz o mesmo *Subestágio Título* da **MA** e o recurso visual presentes no **T1**. O mesmo ocorre com as edições 306 e 308 correspondentes aos **T4** e o **T6**, mas com a diferença de que, nestas últimas, podemos identificar a reprodução dos mesmos recursos visuais presentes nos **T4** e **T6**, sendo que em suas **MA** e os textos integrantes de suas **LF** que os acompanham, apesar de aparecerem escritos de formas diferentes, se reportam ao mesmo assunto enunciado pelas **MA**, resumidos e comentados por meio do estágio **LF** e amplamente explorados e que possuem relações intertextuais e retóricas ao longo de cada um desses textos.

Nas demais edições (304, 305 e 307), os recursos visuais apresentam fotografias que representam as mesmas informações dos presentes ao longo dos **T2**, **T3** e **T6**. Em relação as **MA** e as **LF**, estas dialogam diretamente com o conteúdo desses textos, seus estágios e recursos visuais, na medida em que tais imagens atreladas à **MA** e aos textos que os acompanham se remetam aos assuntos tratados nos textos que compõem suas MCs.

Por exemplo, no **T2** a flor branca, que aparece posta verticalmente com a **MA** “como vencer o ódio”, seguido do texto “33 estratégias para enfrentá-lo na escola e nas redes sociais” nos remete a ideia principal proposta que aparece comentada na **LF**, aos eventos descritos, comentados e discutidos ao longo do

**T2.** Por fim, constatamos que tais procedimentos se repetem em todos os demais exemplares de textos correspondentes às MCs na RNE. Na sequência, analisamos os elementos visuais no **T2**, como ilustrado na Figura 17:

**Figura 17 - Organização das fotografias no Texto 2**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Os recursos visuais no **T2** (cf. Anexo para o texto completo) revelam que a **F1T2** está presente entre o estágio obrigatório **CT** e início do recursivo **Como identificar o discurso do ódio (CIDO)**. A **F2T2** aparece no final de **O Facebook como convite à agressão** que denominamos de **Agravante do discurso do ódio (ADO)** e no início da solução proposta pelos redatores como **Transformando vilões em humanos - Solução 1 (S1)**. A **F3T2** integra o **ADO** e a **F4T2** ocorre no final do estágio **Como vencer o ódio cara a cara (CVOCC)** e início da **Solução 2 (S2) - No tom certo, fale dos incômodos**.

É importante destacar que o estágio recursivo **Como vencer o ódio nas redes sociais (CVORS)**, apesar de não trazer nenhum recurso visual diretamente integrado a ele, quando analisado em relação as **F2T2**, **F3T2** e **F4T2**, percebemos que as partes do **T2** referentes aos estágios recursivos que integram essas fotografias trazem fases cujos conteúdos dialogam diretamente com o estágio **CVORS**.

A análise da **F1T2**, relacionada ao conteúdo do **T2**, nos mostra que o discurso do ódio tem origem quando um lado passa a olhar o outro como inimigo.

Além disso, a **F1T2** serve para ilustrar como o discurso do ódio pode crescer, gerando conflitos e violência entre as pessoas. Com isso, se observarmos a posição da flor vermelha que aparece em maior tamanho em relação a flor rosa que se mostra menor e coberta pela outra, e relacionando ao conteúdo do **T2**, observamos como o discurso do ódio pode ganhar força e passar a assumir o controle.

Na **F2T2**, que trata especificamente da rede social *Facebook*, percebemos pela fotografia que a sobreposição de um sobre outro, isto é, a não igualdade entre os participantes, somente agrava o discurso do ódio. Relacionando a imagem da flor vermelha em posição vertical com a flor rosa murcha, constatamos o que os jornalistas comentam sobre essa rede social, a qual poderá ser um grande agente disseminador do discurso do ódio, na medida em que ela é um **Agravante do discurso do ódio**.

A **F3T2** integra a **S1 - Transformando vilões em humanos** traz uma imagem em que as flores estão colocadas verticalmente e em uma mesma posição. Por meio deste procedimento, e tomando o conteúdo da parte do **T2** relacionada a **S1** e ao texto como um todo, os redatores propõem que o diálogo é saída mais adequada para silenciar o discurso do ódio. A **F4T2** trata de uma animação em que as flores, ao aparecerem entrelaçadas, indicam que o diálogo é o caminho mais adequado e gera resultados positivos, levando, com isso, as pessoas a construírem relacionamentos saudáveis.

Por fim, localizada entre o estágio recursivo **CVOCC** e a **S2**, através da **F4T2** e o conteúdo integral do **T2**, os jornalistas defendem que “o diálogo não precisa terminar em acordo. O importante é manter aberta a comunicação”. Para tanto, eles propõem uma sequência de estratégias descritas no início do estágio **CVOCC**. Esta procedimento também aparece nos dois outros estágios recursivos no **T2**, antecedendo o **CIDO** e o **CVORS**.

Em síntese, organizadas na Figura 17, podemos constatar que as fotografias nos revelam uma sequência de eventos que dialogam e sustentam relações intertextuais e retóricas no **T2**. Como mostramos no Exemplo 8 a respeito dos estágios recursivos, as fotografias no **T2** permitem perceber que a RNE constrói uma imagem do diálogo como o caminho mais adequado para combater o discurso do ódio, cada dia mais presente entre os grupos sociais e na sociedade brasileira como um todo. Quanto aos recursos visuais que compõem o **T3** (cf. Anexo) estão apresentados na Figura 18:

**Figura 18 - Organização das fotografias no Texto 3**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Identificamos, no **T3**, conforme a Figura 18, que a **F1T3** está relacionada aos estágios **Linha Fina** e **Lide** e a **F2T3** integra o estágio da **Contextualização**. A **F3T4** foi localizada no final do estágio recursivo **Transtorno de conduta ou só indisciplina (TCI)**, integrando também neste estágio duas **Soluções (S2 e S3)** - **O que a escola sempre pode fazer** e **O diálogo truncado com a saúde**. A **F4T3** aparece integrada entre as **Soluções S4 e S5** - **O que a escola sempre pode fazer** e **Na sala de aula, foco no pedagógico** referentes ao estágio **Hiperatividade ou bagunça? (HB)**.

Por fim, ressaltamos que, tal como ocorre no **T2**, no **T3**, notamos a presença do estágio recursivo **Ansiedade ou simples preocupação** e **Solução 1 (S1)** - **O que a escola sempre pode fazer** - os quais não trazem um recurso visual. Entretanto, as análises dos demais estágios e suas fases nos levam a perceber as relações intertextuais e retóricas no **T3** como um todo e entre as linguagens verbal e visual.

A **F1T3** está presente entre os estágios obrigatórios **LF** e **LI**, construindo a imagem de que o professor deve ajudar os alunos com algum tipo de problema

psicológico ou não a superar os desafios e avançar em seu processo de aprendizagem. Na **F2T3**, notamos uma referência ao fato de que os pais, os professores, a gestão escolar entre outros integrantes da comunidade escolar devem observar e acompanhar o estudante, não importando o tipo de problema psicológico ou cognitivo que o educando tenha.

Em relação a **F3T3**, identificamos a construção de uma imagem de que a família, os professores entre outros profissionais devem manter contato constante e interagir e compartilhar informações para ajudar os alunos com maiores dificuldades nos processos de aprendizagem dos diferentes saberes. Por fim, a **F4T3**, ao se referir aos estudantes com algum tipo de problema psicológico, trata da questão da discriminação que esses alunos sofrem na escola.

Em resumo, visualmente organizadas na Figura 18 e tomando por base as análises dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, podemos constatar que as fotografias na ordem em que aparecem organizadas, nos revelam que a RNE sustenta a ideia de que a comunidade escolar deve acompanhar os alunos que apresentam algum tipo de problema psicológico ou cognitivo, que possam vir a interferir no processo de aprendizagem dos estudantes. A seguir, analisamos os recursos visuais no **T4** que se configura pelo uso das fotografias de professores, conforme ilustra a Figura 19:

**Figura 19 - Organização das fotografias no Texto 4**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

Os recursos visuais no **T4** (cf. texto na íntegra no Anexo) trazem 10 Perfis, sendo cada um deles constituído por uma fotografia e uma descrição sintética desta para se referir aos educadores vencedores do prêmio professor nota 10 de 2017. Para facilitar a nossa análise, as fotografias foram abreviadas com a letra maiúscula (**F**) seguida do número correspondente a ela, ficando numeradas de **F1T4** para o a fotografia 1 até **F10T4** para a fotografia 10.

Conforme discutimos na análise dos estágios recursivos e da fase descrição no **T4**, podemos dizer que as fotografias atreladas aos perfis analisados nos apresentam uma sequência de informações referentes a cada professor ganhador do prêmio. Ao analisarmos as fotografias, colocando cada uma delas ao lado de seu respectivo perfil, percebemos visualmente a ordem sequencial de cada ganhador, ou seja, o primeiro colocado até o décimo.

Resumindo as fotografias agrupadas na Figura 19 e considerando as análises realizadas em torno dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, constatamos que a RNE informa e defende a ideia de que é possível transformar a sala de aula, propiciando qualidade de ensino e mudanças de atitudes, por meio de ações pedagógicas simples realizadas por professores comprometidos com a educação. Em relação aos recursos visuais no **T5**, o texto é composto pelos elementos visuais apresentados na Figura 20:

**Figura 20 - Organização das fotografias no Texto 5**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

A análise do **T5** possibilita-nos perceber que os recursos visuais estão localizados nos seguintes estágios: a **F1T5** localiza-se no final do estágio obrigatório **CT** e início do estágio recursivo **A cor da escola (CR)**. A **F2T5** integra: (1) **O racismo estrutural** que podemos entender como uma **Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)** e (2) **A Gestora invisível**, a qual identificamos como outra **Forma de manutenção do racismo 2 (FMR2)**. Já a **F3T5** está presente entre o **Vestibular como militância - Solução 1 (S1)** e **Acredite muito (AM)**. Por fim, a **F4T5** foi identificada no final deste último estágio.

A **F1T5** mostra um jovem negro que sofreu racismo na escola, observando o contexto do **T5**, para embasar o assunto “o racismo nosso de cada dia”, enunciado no estágio obrigatório **MA**, os redatores mencionam esse caso verídico e citam a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, cujos dados apontam que, “apesar de 54% da população se declarar preta ou parda (os dois grupos formam, para as estatísticas, o conjunto dos negros), a proporção de pessoas brancas matriculadas em todos os segmentos é sempre maior”. Com isso, os autores do **T5** destacam que, apesar de a população se declarar negra ou parda, nas instituições sociais elas não são a maioria.

Em seguida, eles denunciam, por meio de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015, que as diferenças em termos de aprendizagem entre brancos e negros também são discrepantes, e cita: “no 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto 63,1% das crianças brancas tiveram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, 56,3% dos pretos tiveram o mesmo desempenho e 41,5% dos pretos aprenderam o que tinham direito”. Ou seja, os brancos têm maior desempenho em termos de aprendizagem em relação aos pretos.

Por meio destes procedimentos, podemos dizer que os jornalistas informam e propõem a discussão sobre a questão do racismo na escola. Além disso, como o caso do jovem William é retomado na **FMR1** na parte do **T5** que discute sobre o **Racismo estrutural** e na **FMR2** que traz o exemplo de **A gestora invisível** para retomar a ideia de que o racismo no contexto escolar é real e precisa ser tratado com seriedade, uma vez que afeta diretamente a autoestima dos alunos negros, dos professores e da própria gestão escolar. Desse modo, podemos dizer que a RNE também discute sobre a questão do racismo.



A análise da **F2T5** apresenta outro caso real de racismo. De acordo com os redatores, no caso da gestora Miriam, apesar de existir uma certa superação, já que atualmente ela é supervisora escolar do Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, em Poços de Caldas, Minas Gerais, mas ainda afirma sofrer com o racismo. Desse modo, assim como na **F1T5**, na **F2T5**, o recurso visual utilizado contribui para reforçar as informações transmitidas e sustentar o ponto de vista persuasivo da RNE em relação a questão do racismo na escola.

Em relação à **F3T5**, esta traz a imagem da estudante Lilith e sua dedicação nos estudos para ingressar na universidade pública. A partir do **T5** e considerando as análises da **Solução 1 (S1)** proposta em **Vestibular como militância**, constatamos que a RNE apresenta informações sobre o assunto em questão, ao mesmo tempo que opina sobre ela. Com isso, de modo geral, os autores do **T5** discorrem que os estudos são uma das poucas oportunidades que funcionam como alternativa para os estudantes negros terem acesso ao ensino superior público. Por isso, essa parte do texto faz referência à ideia de “Vestibular como militância”.

Ao trazer a **F4T5**, que mostra a diretora Tânia, a coordenadora Isa e três alunos negros, os articulistas apontam o papel que os agentes escolares podem assumir para combater o racismo na escola e recuperar a autoestima de grupos minoritários como é o caso dos estudantes negros. Dessa forma, por meio do estágio recursivo **AM**, percebemos que a RNE defende a importância da participação assídua dos educadores, gestores, alunos, entre outros, no combate ao racismo.

Por fim, resumidas na Figura 20, visualizamos que as quatro imagens constroem o caminho percorrido pela RNE para informar e opinar em torno da questão do racismo na escola. Com isso, conforme discutimos nas análises dos estágios recursivos, os recursos visuais, ao descrever situações reais ocorridas no cotiando dos alunos, professores, gestores entre outros envolvidos com a educação, a revista discute a ideia de que a escola pode e deve combater o racismo recuperando, com isso, a autoestima dos estudantes negros. A seguir, na Figura 21, apresentamos as fotografias do **T6**, o qual se configura pelo uso dos seguintes elementos visuais:

**Figura 21 - Organização das fotografias no Texto 6**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do *corpus*

A análise do **T6** nos possibilitou identificar os recursos visuais: a **F1T6** está presente no final do estágio opcional **Conclusão (CL)**, a **F2T6** foi identificada entre o estágio recursivo **As famílias que nunca apareciam - Problema 1 (FNA-P1)** e **Os pais erravam com as tarefas - Problema 2 (PET-P2)**. Já a **F3T6** aparece no final deste último estágio e no início do estágio **Faltava a educação familiar - Problema 3 (FEF-P3)** e a **F4T6** foi localizada no final deste último estágio. Por fim, a **F5T6** foi mapeada no final do estágio recursivo **O fim das reclamações na porta da sala - (FRPS-P5)** e início do estágio obrigatório **Informações Adicionais (IAs)**.

Na **F1T6**, relacionada aos eventos descritos e comentados na **Conclusão (CL)**, em que o articulista conclui a ideia discutida sobre os novos modelos de famílias atuais, argumentando que o objetivo principal da escola e da família é o “aprendizado das crianças”, portanto, tais mudanças precisam ser trabalhadas, buscando combater o preconceito em torno desses novos modelos de famílias. Além disso, ao mostrar a professora e o pai de um aluno, os articulistas reiteram a ideia enunciada na **MA** e discutida na **CT** de que é possível investir para melhorar as relações entre pais, professores, gestores, alunos, entre outros.

A **F2T6** reitera a **F1T6** na medida em que contribui para ampliação das discussões realizadas, principalmente no estágio obrigatório **CT** e no estágio recursivo **FNA-P1**. É importante destacar que no **T6** todos os estágios recursivos se organizam em torno de um dado tipo de Problema (seção 3, subseção 3.1.2) seguido de ações tomadas pelos agentes escolares na tentativa de resolvê-lo,

mostrando, com isso, a possibilidade de superação das dificuldades existentes entre escola e família, buscando “diminuir a tensão entre as duas”.

A **F3T6** exemplifica ações tomadas para melhorar a participação da família na vida escolar das crianças. Considerando os relatos do estágio **PET-P2**, que discute a ideia de que a família é pouco participativa em relação às tarefas escolares dos estudantes, entre outras ações que contribuam no processo de aprendizagem deles, podemos dizer que a **F3T6**, ao ilustrar a participação da família na escola, contribui com a ideia central do **T6** de que é possível mudar as relações entre escola e família, por meio do envolvimento entre ambos, melhorando o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a construção de bons relacionamentos.

A **F4T6** amplia as discussões realizadas nos estágios obrigatórios e recursivos, na medida em que mostra outro exemplo de envolvimento familiar na escola. No contexto do **T6** através do estágio recursivo **FEF-P3**, o redator descreve sobre os papéis da escola e da família na vida das crianças e reflete dizendo que, apesar de cada um ter a sua função, ambas podem dialogar e unir forças, buscando melhorar tanto as relações entre ambos como para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a **F5T6** mostra o pai, o aluno e coordenadora do CEI Professor Juemil Lorenzotti, em Poços de Caldas (MG) e, tal como nas demais fotografias, neste caso, verificamos a presença da família na escola. Com isso, por meio do estágio recursivo **FRPS-P6**, constatamos que o problema da desvalorização da equipe escolar instaurada por conta de diversas reclamações de pais e dos próprios professores foram trabalhadas pela gestão da escola.

Em síntese, visualmente organizadas na Figura 21, as fotografias revelam que a presença e participação da família na escola apontam possibilidades de diálogo entre escola e família, buscando melhorar tanto as relações entre ambas como a construção da vida escolar dos alunos. Com isso, podemos dizer que o assunto anunciado na **MA**, relatado e discutido nos demais estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, ambos dialogam com os recursos visuais, interferindo nas estruturas dos textos, na medida em que elas integram com suas partes constitutivas, sustentando relações intertextuais e retóricas nos textos das MCs e com sua imagem de capa.

Ainda sobre os elementos visuais que aparecem intercalados aos elementos verbais, constatamos que as fotografias ocorrem em todos os

exemplares de textos correspondentes ao nosso *corpus* de pesquisa e são organizadas da seguinte forma: no **T1**, **T2**, **T3** e **T5**, identificamos uma fotografia entre os estágios obrigatórios, e as demais integrando os estágios recursivos, de modo sequencial, isto é, no final de um dado estágio recursivo e início do outro. Em relação ao **T4**, identificamos que todos os recursos visuais aparecem entre os estágios recursivos. Já no **T6**, levantamos uma fotografia entre o estágio opcional **Conclusão (CL)** e o estágio recursivo **As famílias que nunca apareciam (FNA-P1)** e as demais integradas aos estágios recursivos.

Por fim, retomando o que propõe Bonini (2003) em seu inventário dos gêneros jornalísticos, em que a fotografia é mapeada como um gênero central livre conjugado, já que ocorre como apêndice dos gêneros autônomos, podemos dizer que as fotografias nas MCs na RNE aparecem conjugadas aos estágios obrigatórios **AU**, **MA**, **LF**, **LI**, **CT** e **IAs**, aos estágios opcionais **CL**, bem como nos estágios recursivos. É possível afirmar ainda, que as fotografias são elementos obrigatórios para as MCs analisadas, uma vez que todos os textos apresentam textos visuais intercalados aos textos verbais.

### 3.1.5 A estrutura esquemática dos textos

Como discutido na seção 1.2 (subseção, 1.2.1) do capítulo de Fundamentação Teórica, a EPG está relacionada ao fato de que todo e qualquer texto possui uma estrutura esquemática em padrões recorrentes de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos que definem os textos pertencentes a um determinado gênero (HASAN, 1989; EGGINS, 2002). Partindo desse pressuposto, realizamos na sequência as análises dos textos das seis MCs. O Quadro 16 apresenta a caracterização dos textos, de acordo com suas estruturas esquemáticas:

**Quadro 16 - A estrutura esquemática dos textos**

| Textos | Estrutura esquemática  |
|--------|--|
| T1     | AU^MA^LF^LI^CT^J^C1^C2^C3^C4^C5^C6^(CL)^*IA                            |
| T2     | AU^MA^LF^LI^CT^J^CIDO^ADO^*(CL)^J^S1^CVOC^S2^CVORS^*IA                 |
| T3     | AU^MA^LF^LI^CT^J^ASR^S1^TCI^S2^S3^HB^S4^S5^(CL)^*IA                    |
| T4     | AU^MA^LF^LI^J^P1^P2^P3^P4^(CO)^J^P5^P6HEFII^P7HEM^(ME)^J^P8^P9^P10^*IA |
| T5     | AU^MA^LF^LI^CT^J^CE^FMR1^FMR2^S1^AM^*IA                                |
| T6     | AU^MA^LF^LI^CT^(CL)^J^FNAP1^PETP2^FEFP3^FRP4^*IA                       |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Pelo Quadro 16, podemos visualizar a forma como os textos se organizam na seção MC a partir de suas estruturas potenciais. A categoria de símbolos nos permite identificar que os estágios obrigatórios ocorrem de forma regular e sequencialmente nas seis MCs. Por sua vez, os recursivos aparecem integrados ao estágio **CT** nos **T1**, **T2**, **T3**, **T5** e **T6** e depois do estágio **LI** no **T4**. Em relação aos estágios opcionais, localizamos a **CL** presente nos textos **T2**, **T3** e **T6** e **ME** e **CO** no **T4**. Na Figura 22, ilustramos as ocorrências dos estágios nos textos analisados:

**Figura 22 - Ocorrências dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos**



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

De modo geral, pela Figura 22, apesar de algumas diferenciações como mostramos ao longo da análise, constatamos que os estágios obrigatórios (em azul, no centro da figura) ocorrem primeiro e sequencialmente nos textos, seguido dos recursivos (em verde, relacionados aos obrigatórios), os quais servem para ampliar, desenvolver e discutir os assuntos enunciados na capa de cada edição. Por sua vez os opcionais, representados na Figura 22 em preto, relacionados aos recursivos, aparecem em diferentes partes dos textos.

### 3.1.6 Os propósitos sociocomunicativos dos textos

Na LSF, os gêneros são produzidos dentro de determinados contextos pelos usuários da língua para o alcance de objetivos orientados, e têm funções e propósitos socioculturais específicos. De acordo com Martin e Rose (2008), bem como outros estudiosos em língua portuguesa (GOUVEIA, 2014; VIAN JR., 2009a; 2009b), os propósitos sociais e comunicativos são ações que os usuários almejam alcançar, a partir dos gêneros discursivos produzidos dentro de determinados contextos sociocomunicativos.

Dialogando com esses preceitos e com base em Bonini (2003), podemos dizer que os gêneros jornalísticos têm como funções específicas estruturar os jornais, fazendo-os funcionar. Com isso, a mídia jornalística busca atingir seu público leitor por meio daquilo que deseja transmitir. Partilhando dessas ideias, constatamos que as análises do gênero MC na RNE revela-nos propósitos sociocomunicativos, que apontam seu posicionamento enquanto revista de educação. Além disso, identificamos nas seis MCs correspondentes ao nosso *corpus* de pesquisa, que tais propósitos são comuns em todos os textos do gênero MC. O Quadro 17 mostra os objetivos sociocomunicativos e suas ocorrências nos textos analisados.

**Quadro 17 - Os propósitos e suas ocorrências nos textos**

| <b>Textos</b> | <b>Propósitos socioculturais</b>   |
|---------------|--|
| <b>T1</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o processo de implantação da Nova Base Comum Curricular (BNCC) e suas possíveis consequências para a educação básica brasileira;</li> <li>- Relatar e discutir os pontos positivos e negativos da nova BNCC e suas implicações;</li> </ul>   |
| <b>T2</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar e informar sobre o discurso do ódio, bem como as redes sociais podem despertá-lo e agravá-lo;</li> <li>- Discutir sobre como se constitui o discurso do ódio e o diálogo como o caminho mais adequado para vencer o discurso do ódio;</li> <li>- Discutir que, de modo em geral, as pessoas podem identificar o discurso do ódio e buscar o diálogo como forma de solução;</li> <li>- Relatar estratégias de como vencer o discurso do ódio;</li> </ul> |
| <b>T3</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre como o professor pode ajudar o aluno em sala de aula, independentemente se suas deficiências;</li> <li>- Relatar e informar sobre como diferentes doenças, tais como a depressão, a ansiedade, a fobia etc. afetam os alunos nos estudos;</li> <li>- Discutir sobre estratégias que podem servir de base para a identificação pelos professores de comportamentos que indicam doenças psicológicas;</li> </ul>                                   |
| <b>T4</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar e informar sobre como os professores podem transformar a escola, por meio de ações simples como a criação de matérias didáticas juntamente com os alunos, a alteração de horário para flexibilização das atividades em sala, promover o diálogo entre outros;</li> <li>- Discutir, por meio dos professores considerados nota 10 em 2017, como os professores podem fazer a diferença em sala de aula;</li> </ul>                                       |
| <b>T5</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar e informar que o racismo é um problema estrutural e culturalmente estabelecido na sociedade brasileira e não uma questão pedagógica;</li> <li>- Discutir sobre como o racismo está presente na sala de aula e no cotidiano dos alunos, dos professores e da comunidade em geral;</li> </ul>   |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>T6</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar e informar sobre como é possível superar as dificuldades em sala de aula através de parcerias entre a escola, a família e os professores etc.</li> <li>- Discutir sobre o papel que os professores, os alunos, os pais e a comunidade escolar em geral devem assumir para diminuir a tensão durante as aulas;</li> </ul> |
|-----------|---|

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Como ilustrado no Quadro 17, os seis textos constituintes das MCs da RNE, ao abordar diferentes aspectos no nível contextual de sua produção, nos revelam que os objetivos comunicativos dos textos se repetem. Dessa forma, os propósitos: relatar, informar e discutir ocorrem do **T1** ao **T6**, revelando que as MCs apresentam funções que vão além do que geralmente jornais e revistas ocupam, no sentido de que a RNE busca interferir nas questões educacionais, na medida em que além de relatar e informar seu público leitor, a revista também discute sobre as questões abordadas. O agrupamento das recorrências dos propósitos sociocomunicativos, possibilitam-nos visualizá-los da seguinte forma:

- (1) textos que se reportam a assuntos diretamente relacionados ao universo cultural e subjetivo do aluno (**T3**);
- (2) textos que tratam de questões relativas a assuntos da atualidade e que têm reflexos na sociedade e em diferentes contextos como a escola (**T1, T2 e T5**);
- (3) texto que se remete às relações entre professor, aluno, escola, pais, gestores escolares e comunidade em geral (**T6**);
- (4) texto que trata da valorização do professor e seus projetos (**T4**).

Verificamos, por meio destes agrupamentos, que dos seis textos analisados, a RNE atribui um maior destaque aos assuntos relacionados às questões da atualidade (**T1, T2 e T5**). Possivelmente, esse destaque dado pela revista ocorre porque ela é uma revista do campo da educação e tais temas geram impactos diretos na escola e podem afetar a comunidade escolar em geral. A RNE, como mídia jornalística, ao cumprir os papéis de informar e discutir sobre os assuntos que deseja transmitir ao público leitor sustenta um posicionamento menos imparcial frente aos assuntos reportados.

Além disso, os propósitos dos textos que são reforçados e dialogam com a linguagem visual representada pelas fotografias ou animações, as quais integram os estágios obrigatórios e recursivos no interior das MCs. Esses recursos visuais têm como propósito sociocomunicativo estabelecer relações intertextuais e retóricas no interior dos textos com os estágios e entre um e outro estágio, bem como com as imagens que funcionam como capa na versão digital da revista.

### 3.2 O contexto situacional (registro)

Discutimos no capítulo teórico (seção 1.3, subseções 1.3.1 a 1.3.3) que o contexto situacional corresponde ao ambiente mais imediato do texto, por se referir à sua materialidade. Dessa forma, esse contexto cumpre a missão de fornecer as bases sobre a natureza da atividade discursiva realizada, o que está acontecendo na interação, o *Campo*, quem está participando da interação, isto é, as *Relações* estabelecidas entre os participantes e o *Modo* de organização da linguagem empregado na construção do texto (HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 2002). Além disso, as três CCs revelam contínuos e dimensões variacionais que estão diretamente relacionadas aos propósitos sociais e comunicativos dos participantes em suas práticas sociais (MARTIN; ROSE, 2008).

#### 3.2.1 As Configurações Contextuais dos textos

Tal como postulado por Hasan (1989), as Configurações Contextuais (CC) de *Campo*, *Relações* e *Modo* são responsáveis por antecipações de informações no texto. Para organizar e realizar as análises dos seis textos em torno dessas variáveis, seguimos a ordem em que aparecem nas páginas das edições de cada um deles, no *site* da revista numerando-os, como indicado no capítulo de metodologia na seção 2.2, do **T1** ao **T6**. No Quadro 18 apresentamos as análises das CCs dos textos.

**Quadro 18 - Análises das Configurações Contextuais dos textos**

| Variáveis de registro | Características   |
|-----------------------|---|
|                       | <b>T1:</b> o <i>Campo</i> de atividade se refere a aspectos relacionados ao processo de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular. |



|                 |   |
|-----------------|---|
| <i>Campo</i>    | <b>T2:</b> o <i>Campo</i> de atividade visa informar sobre como o diálogo poderá ser o melhor caminho para vencer o discurso do ódio nas escolas.   |
|                 | <b>T3:</b> trata de como o professor pode ajudar o aluno em sala de aula, independentemente de suas deficiências ou dificuldades de aprendizagem.   |
|                 | <b>T4:</b> revela como os professores podem transformar a escola por meio de ações simples como a criação de materiais didáticos com os alunos, alteração de horário, dentre outros.  |
|                 | <b>T5:</b> faz referência ao racismo, visto como um problema cultural na sociedade brasileira e uma questão a ser enfrentada do ponto de vista pedagógico.  |
|                 | <b>T6:</b> trata de como é possível superar as dificuldades em sala de aula por meio de parcerias entre a escola, a família e os professores.   |
| <i>Relações</i> | Em todos os textos, a variável <i>Relações</i> aponta que a redação da RNE na rede e seu público leitor são os participantes na situação comunicativa. A relação entre eles é hierarquicamente assimétrica. Dessa forma, o leitor não tem a possibilidade de reversão simultânea. A distância social é máxima, pois o produtor do texto não tem contato diário com seu público alvo, apesar de a RNE ser uma revista de educação e ao longo dos textos percebermos que seus produtores demonstram ter conhecimento sobre o seu público alvo. O vínculo afetivo é baixo ou inexistente e o poder é desigual. |
| <i>Modo</i>     | Nos seis textos, o <i>Modo</i> de organização da linguagem é constitutivo, o meio é escrito e visual, ou seja, multimodal. A linguagem visual tem função fundamental no texto, pois, juntamente com a linguagem verbal, cria relações intertextuais e retóricas com as imagens de capa das edições analisadas, bem como em relação à organização estrutural dos textos. Além disso, os recursos visuais facilitam a compreensão dos textos. Trata-se de um texto escrito para ser lido <i>online</i> e seu modo de organização é basicamente expositivo.  |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

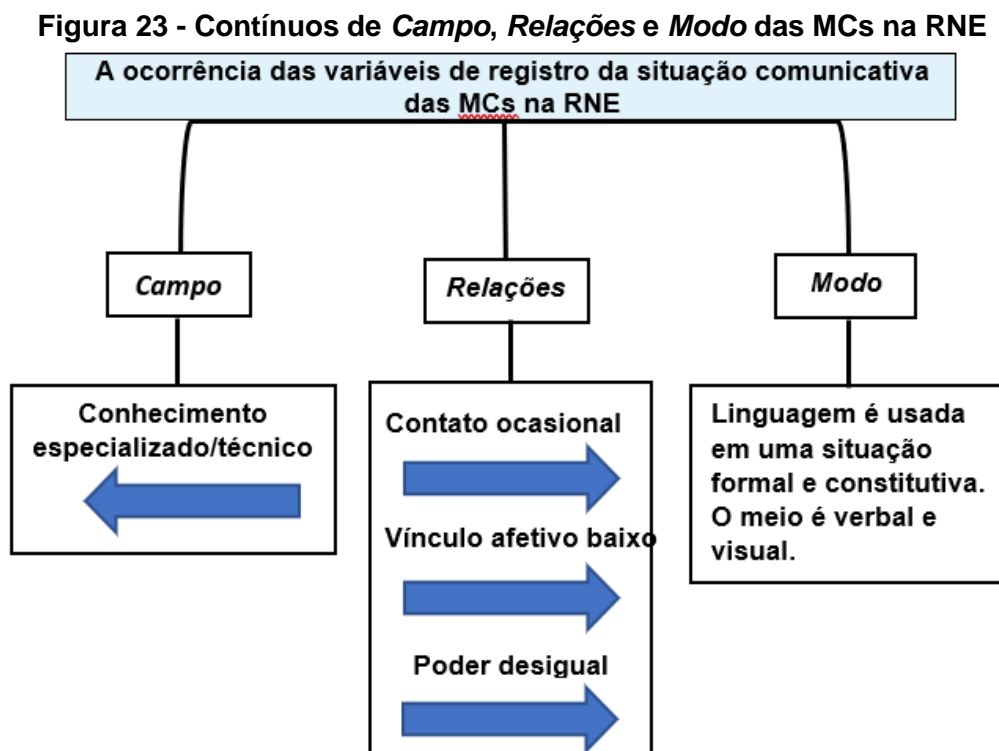
Em resumo, no Quadro 18, temos as seguintes análises para as CCs nos textos das seis MCs: o *Campo* de atividade construído é diferente em cada um deles, dado ao fato de que cada texto trata de um determinado assunto e, por se tratar de uma revista de educação, a RNE traz questões de interesse da comunidade escolar em geral.

A variável *Relações* mostra que os participantes envolvidos na situação comunicativa são basicamente a RNE e seu público leitor, o qual se resume, de modo geral, aos agentes envolvidos na escola como, por exemplo, professores, alunos, gestores escolares, entre outros. Em relação ao *Modo* com que a linguagem se apresenta, este é multimodal, ou seja, todos os seis textos são constituídos de linguagem verbal e visual.

### 3.2.2 Os contínuos e as dimensões variacionais dos textos

Para Eggins (2002), do ponto de vista do registro, os textos mudam quando alteram seu contexto social de uso. De acordo com a autora, cada variável de registro está relacionada a um tipo de contínuo e possui uma função específica na situação comunicativa. A partir dessa ideia, identificamos, por meio

das análises das CCs dos textos, como o *Campo* de atividade é construído, as formas como as *Relações* são estabelecidas entre a RNE e seu público leitor e o *Modo* como a revista organiza a linguagem para alcançar suas metas. Figura 23 resume essa ideia.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Como ilustra a Figura 23, o *Campo* produzido nas MCs da RNE pode ser identificado como sendo mais especializado/técnico, pois no contexto da revista, as atividades estão inscritas em uma situação formal. As *Relações* apresentam contato ocasional, baixo vínculo afetivo e poder desigual. Já o *Modo* de organização da linguagem é constitutivo e o meio é multimodal.

Dialogando com as ideias de Eggins (2002), Martin e Rose (2008) propõem um modelo mais amplo para mostrar como as CCs possuem dimensões variacionais diretamente relacionadas aos objetivos sociais e comunicativos dos interactantes em suas práticas sociais. A Figura 24 ilustra a organização dessas dimensões.

**Figura 24 - As dimensões variacionais das MCs na RNE**



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Como representado na Figura 24, as dimensões das variáveis do contexto situacional das MCs na RNE revelam-nos um *Campo* de atividade que é geral e, portanto, não é direcionado para a própria revista em si, falando dela mesma ou com os jornalistas que atuam nela. Além disso, o *Campo* é construído para explicar diversas questões externas, caracterizando, com isso, essas questões e atribuindo a elas um determinado valor, na medida em que informa e opina sobre esses assuntos.

No que se refere às *Relações* estabelecidas entre a RNE e seus leitores, elas indicam que o contato físico com seu público-alvo é inexistente, visto que ambos não têm contato diário. Em relação ao grau de afetividade, notamos que este é baixo ou inexistente. Já o contínuo de poder é desigual entre os participantes, devido à existência de uma hierarquização entre RNE e os leitores da revista, os quais não têm possibilidade de reversão simultânea dos textos.

Para a dimensão do *Modo*, identificamos que nos textos analisados e presentes nas MCs, a linguagem é organizada para constituição de trocas externas e diálogos mais complexos. Realizadas as análises das variáveis de registro e seus contínuos e dimensões de *Campo*, *Relações* e *Modo*, na próxima seção, esboçados a síntese da nossa análise.

### 3.3 Síntese da análise

Em síntese, com base na teoria de gênero e registro na LSF, de CCs de *Campo*, *Relações* e *Modo* (EGGINS, 2002) e de EPG a partir de Hasan (1989) e Eggins (2002) entre outros em língua portuguesa, as análises realizadas em

torno dos seis exemplares de textos ao longo das seções 1 e 2 deste capítulo revelam-nos a seguinte estrutura esquemática, conforme resume o Quadro 19:

**Quadro 19 - Estrutura Potencial do Gênero MC por símbolos**

|              |  |
|--------------|--|
| Obrigatórios | AU^MA^LF^LI^CT^*IA   |
| Recursivos   | C1^C2^C3^C4^C5^C6<br>CIDO^ADO^S1^CVOCC^S2^CVORS<br>ASR^S1^TCI^S2^S3^HB^S4^S5<br>P1^P2^P3^P4^P5^P6HEFII^P7HEM^P8^P9^P10<br>CE^FMR1^FMR2^S1^AM<br>FNAP1^PETP2^FEFP3^FRP4 |
| Opcionais    | (CL)^(CO)^(ME)   |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Pelo Quadro 19, e retomando os símbolos propostos por Hasan (1989), as análises realizadas mostram que os estágios identificados nos textos seguem o padrão recorrente de estágios obrigatórios e recursivos que ocorrem de forma regular nos exemplares sob estudo. Já os estágios opcionais foram localizados em diferentes partes dos textos. Sobre os propósitos sociocomunicativos, podemos dizer que a RNE defende um posicionamento menos imparcial diante dos eventos enunciados, visto que, ao informar seus leitores sobre tais assuntos, discutem sobre estes.

No que se refere aos recursos visuais, funcionam como elementos intertextuais e retóricos tanto na estrutura interna dos textos como em relação às imagens de capa da RNE. Além disso, a partir do inventário de Bonini (2003) sobre os gêneros jornalísticos, podemos dizer que, nos textos analisados, identificamos partes dos textos que se caracterizam de acordo com o mapeamento do autor de forma que a **Manchete**, que é estágio obrigatório, aparece no mapeamento de Bonini (2003) como gênero central preso e atrelada ao gênero reportagem, o qual é gênero central livre autônomo para esse estudioso.

O **Perfil**, as **Referências Bibliográficas** e as **Fotografias** são gêneros centrais livres conjugados de acordo com o inventário de Bonini (2003), sendo identificados em nossa pesquisa da seguinte forma: o **Perfil** foi identificado como estágio recursivo e aparece integrado às fotografias e exclusivamente no **T4**, as **Referências Bibliográficas** foram levantadas como **Informações Adicionais**, as quais são estágios obrigatórios e ocorrem regularmente no final de cada exemplar do *corpus*. Já as **Fotografias** ou animações ocorrem integradas aos estágios obrigatórios e recursivos.

As análises das fases revelam que os estágios obrigatórios nos **T1** ao **T6**, a **Autoria**, a **Manchete** e as **Informações Adicionais** são constituídas por uma descrição cada um e o estágio **Linha Fina** por um comentário nos seis exemplares de textos analisados. Ou seja, localizamos uma ocorrência para cada uma destas fases. Em relação ao **Lide** e a **Contextualização**, este último apresenta três comentários e o outro uma descrição e dois comentários para o **T1**.

No **T2**, o **Lide** traz uma apresentação de um contexto e um comentário. Já na **Contextualização**, verificamos a presença de uma apresentação de um contexto, uma descrição, três reflexões e sete comentários. No **T3**, o **Lide** apresenta uma descrição, uma reflexão e um comentário e a **Contextualização** tem duas descrições, duas reflexões e quatro comentários. Para o **T4**, constatamos que o **Lide** é constituído por um comentário. Em relação ao **T5**, o **Lide** nos revela a presença de uma descrição e uma reflexão e a **Contextualização** se constitui de duas descrições, uma reflexão e dois comentários. Finalmente, no **T6**, verificamos que o **Lide** apresenta uma descrição e um comentário e a **Contextualização** sete comentários e quatro reflexões.

Por fim, nos opcionais, localizamos, para o estágio **Conclusão**, dois comentários para o **T1**, um comentário no **T2**, dois comentários e uma reflexão no **T3** e dois comentários identificados no **T6**. Em torno do **T4**, identificamos duas descrições que constituem, respectivamente, os estágios opcionais **Método** e **Conteúdo**. Quanto aos estágios recursivos, constatamos que as fases se distribuem conforme resume o Quadro 20.

**Quadro 20 - Fases dos estágios recursivos por nome e quantidade**

| Textos    | Estágios recursivos  | Tipos de fases por nome e quantidade |           |            |          |
|-----------|--|--------------------------------------|-----------|------------|----------|
|           |  | apresentação de um contexto          | descrição | comentário | reflexão |
| <b>T1</b> | Cartas na mesa (C1)  | 1                                    | 2         | 4          | 2        |
|           | Baralho organizado (C2)  | 1                                    | 1         | 2          | 3        |
|           | Cartas misturadas (C3)   |                                      |           | 5          | 6        |
|           | O castelo cresce (C4)  | 1                                    | 1         | 1          | 2        |
|           | Novas cartas (C5)  | 2                                    | 1         | 2          | 6        |
|           | O castelo sobrevive (C6)   |                                      |           | 1          | 2        |
| <b>T2</b> | Como identificar o discurso de ódio (CIDO)                               |                                      | 1         |            | 1        |
|           | O Facebook como convite à agressão - Agravante do discurso do ódio (ADO) |                                      |           | 4          | 1        |
|           | Transformando vilões em humanos - Solução 1 (S1)                         |                                      | 2         | 3          | 1        |
|           | Como vencer o ódio Cara a Cara (CVOCC)                                   |                                      | 1         | 1          |          |

|                       |  |   |    |    |    |
|-----------------------|--|---|----|----|----|
|                       | No tom certo, fale dos incômodos - Solução 2 (S2)              |   |    | 3  | 1  |
|                       | Como vencer o ódio nas redes sociais (CVORS)                   |   | 1  |    |    |
| <b>T3</b>             | Ansiedade ou simples preocupação (ASP)                         |   | 1  |    |    |
|                       | O que a escola sempre pode fazer - Solução 1 (S1)              |   | 1  | 2  | 1  |
|                       | Transtorno de conduta ou só indisciplina? (TCI)                |   | 1  |    |    |
|                       | O que a escola sempre pode fazer - Solução 2 (S2)              |   |    | 1  |    |
|                       | O diálogo truncado com a saúde - Solução 3 (S3)                |   |    | 3  | 4  |
|                       | Hiperatividade ou bagunça? (HB)                                |   | 1  |    |    |
|                       | O que a escola sempre pode fazer - Solução 4 (S4)              |   |    | 1  |    |
|                       | Na sala de aula, foco no pedagógico- Solução 5 (S5)            |   |    | 7  | 4  |
| <b>T4</b>             | Perfis (P1 ao P10)   |   | 10 |    |    |
| <b>T5</b>             | A cor da escola (CR)   |   | 1  | 3  | 1  |
|                       | Racismo estrutural - Forma de manutenção do racismo 1 (FMR1)   | 1 |    | 1  | 1  |
|                       | A gestora invisível - Forma de manutenção do racismo 2 (FMR2)  |   |    | 4  | 4  |
|                       | Vestibular como militância - Solução 1 (S1)                    |   | 1  | 2  | 1  |
|                       | Acredite muito (AM)  |   | 1  | 5  | 3  |
| <b>T6</b>             | As famílias que nunca apareciam Problema 1 (FNA-1)             |   |    | 6  | 11 |
|                       | Os pais erravam com as tarefas - Problema 2 (PET-P2)           |   |    | 2  | 5  |
|                       | Faltava a educação familiar - Problema 3 (FEF-P3)              |   |    | 3  | 2  |
|                       | O fim das reclamações da porta da escola- Problema 4 (FRPS-P4) |   | 1  | 3  | 5  |
| <b>Total de fases</b> |  | 6 | 28 | 69 | 67 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do *corpus*

Pelo Quadro 20, tal como ocorre em relação aos estágios obrigatórios e opcionais, constatamos que as ocorrências e frequências das fases dos estágios recursivos variam de um estágio para outro e dentro de um mesmo estágio, revelando, com isso, a existência de textos, cujos estágios são constituídos mais por determinadas fases em detrimentos de outras como, por exemplo, o **T6** no estágio **As famílias que nunca apareciam Problema 1 (FNA-1)** que possui 11 reflexões de vários participantes no texto. Outro exemplo é o **T4** que está organizado em torno de dez **Perfis (P1 ao P10)** dos professores nota 10 de 2017, trazendo para cada um deles uma descrição, a qual é responsável por descrever esses Perfis atribuídos às suas fotografias, totalizando um total de dez descrições.

Além disso, no Quadro 20, se compararmos a quantidade total das fases, percebemos que as fases dos comentários e as reflexões apresentam quase a mesma quantidade. Estes dados apontam que, de modo geral, como podemos

perceber pela análise integral dos seis exemplares de textos ao longo deste capítulo de análise, os produtores dos textos dão maior preferência em comentar e citar as falas dos participantes no interior dos textos para comprovar ou sustentar as discussões propostas sobre os assuntos enunciados.

Em relação às CCs, percebemos que o *Campo* de atividade construído aponta uma grade de contínuo que oscila entre o mais técnico/especializado em relação ao comum/cotidiano, por conta do contexto formal de uso da linguagem. As *Relações* estabelecidas na situação comunicativa apontam que a distância social é máxima, pois RNE não tem contato diário com seu público leitor, apesar de a RNE ser uma revista de educação e de ao longo dos textos notarmos que os seus produtores demonstrarem conhecer o seu público-alvo. Já o vínculo afetivo é baixo ou inexistente e o poder entre ambos é desigual. Por fim, o *Modo* com que a linguagem se organiza é multimodal.

Em resumo, pelos pressupostos da LSF de que os gêneros podem ser caracterizados como processos sociais realizados em diferentes instituições para alcançar determinados objetivos dentro de contextos específicos, sendo responsáveis pelas construções sociais mais amplas, tais como as ideologias dos participantes, suas práticas, saberes construídos, costumes etc. (SILVA; ESPINDOLA, 2013) e as discussões de Bonini (2003) sobre os gêneros jornalísticos, podemos dizer que as MCs na RNE assumem funções mais amplas indo além do objetivo de estruturação desta revista, na medida em que, ao propor ao seu público leitor o acesso à informação de questões atuais e de interesse do universo escolar e os envolvidos neste, a RNE traz a exposição de ideias e opiniões sobre os eventos relatados.

Por fim, tomando o preceito de que os gêneros são realidades sociais, produzidos pelos usuários dentro de contextos específicos para o alcance de objetivos orientados, ao analisarmos as estruturas esquemáticas dos textos das MCs na revista em estudo, identificamos o gênero MC e o seu funcionamento, e o nosso estudo da EPG levará ao entendimento das funções socioculturais que o gênero MC na RNE desempenha para os professores, os alunos entre outros, a partir da posição assumida pela RNE e construída na MC. Realizada a síntese das análises, a seguir apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, afiliada às concepções teóricas de gênero e de registro da Linguística Sistêmico-Funcional (HASAN, 1989; EGGINS, 2002; MARTIN; ROSE, 2008) e utilizadas por estudiosos em língua portuguesa (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005; VIAN JR., 2009b), e também consideradas as discussões apresentadas sobre os gêneros jornalísticos (MELO, 1992; 1994; 2003; BONINI, 2003), abordamos como os textos que compõem o corpus desta pesquisa, nomeados de Matéria de Capa (MC) pela Revista Nova Escola (RNE), de onde os textos foram gerados e como estes se organizam estruturalmente de forma que possamos defini-la como um gênero, cuja estrutura esquemática apresenta um padrão recorrente de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e suas fases configurando-o, além da presença de outras partes de textos consideradas como gêneros, tal como preconiza o inventário de Bonini (2003) em sua constituição.

A elaboração desta pesquisa tem como justificativa o fato de que os gêneros jornalísticos ainda são pouco conhecidos do ponto de vista linguístico e social (BONINI, 2003), apesar de considerarmos o fato de os estudos de gêneros terem passado por mudanças desde a publicação do texto do autor e de diversos estudos desenvolvidos sobre gêneros até período em que esta dissertação foi produzida. Podemos ainda acrescentar ao que aponta Bonini (2003) o fato de que são também pouco conhecidas sua organização e sua estrutura em revistas digitais da área de educação como a RNE, apesar de estes gêneros poderem ser utilizados nas atividades de ensino, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, bastante divulgados nas mídias digitais e impressas e de existirem muitas pesquisas sobre eles, como aponta, por exemplo, o estudo de Bonini (2003).

A relevância desta pesquisa contribui para os estudos de gêneros em Linguística, especificamente os da área de Linguística Aplicada (LA), já que se propõe ao estudo do gênero em sua organização estrutural, buscou-se analisar seu padrão de recorrência em estágios e fases e em correspondências com suas CCs de *Campo*, *Relações* e *Modo*. Além disso, propôs-se a compreender como, nas diferentes práticas sociais, os participantes produzem textos para atingir seus objetivos sociocomunicativos. Considerando estudamos os gêneros do



contexto jornalístico com foco em uma revista digital, podemos dizer que esta pesquisa atingiu os objetivos quanto à sua relevância social e acadêmica.

Este trabalho contribui para pesquisas futuras em torno dos estudos que visem pesquisar a recorrência e diferenciações dos gêneros jornalísticos em jornais e revistas, visto que ambas podem contemplar ou privilegiar determinados gêneros em detrimento de outros (MARCUSCHI, 2008). Entendemos que a RNE, como instituição, pode ser definida como um ambiente que organiza diferentes textos para alcançar determinados objetivos como, por exemplo, informar, relatar e discutir sobre diversos assuntos de interesse do universo escolar e os envolvidos neste contexto. Para tanto, buscamos responder as perguntas de pesquisa descritas na introdução, no capítulo metodológico e retomadas a seguir.

A primeira pergunta objetivou compreender **quais textos compõem a seção Matéria de Capa em revista digital**. Com base em nossos resultados de pesquisa, podemos afirmar que as estruturas esquemáticas das seis MCs analisadas ocorrem na seguinte ordem: são determinadas pelos estágios obrigatórios, os quais aparecem primeiro, seguidos dos recursivos e posteriormente os opcionais. Além disso, as análises dos textos revelaram a presença de textos correspondentes ao gênero reportagem que foi assim identificado a partir dos estágios obrigatórios localizados nos textos das MCs, os quais se reportam às partes constituintes desse gênero na instituição jornalística.

Por outro lado, pelo inventário de Bonini (2003) sobre os gêneros jornalísticos, identificamos que as MCs apresentam partes do que este pesquisador considera como gêneros centrais presos para a **Manchete**, gênero central livre autônomo para a reportagem e aos gêneros centrais livres conjugados para a fotografia, o **Perfil** e a **Referência Bibliográfica**, identificada a partir das **Informações Adicionais**.

Em relação a pergunta 2, que objetivou responder **como os textos presentes nesta seção se caracterizam do ponto de vista de sua estrutura esquemática**, pelos preceitos de Hasan (1989) e Eggins (2002), os textos presentes na seção MC se caracterizam a partir de um padrão recorrente de estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e suas fases identificados nos textos das seis MCs e que se caracterizam da seguinte forma:

- (1) os **estágios obrigatórios** aparecem de forma regular e definem o gênero MC, sendo constituído também por outras partes mapeados por Bonini (2003) como gêneros que circulam no contexto jornalístico;
- (2) os **estágios recursivos** aparecem integrados ao estágio obrigatório **Contextualização** e, portanto, regularmente no interior dos exemplares dos textos analisados, os quais servem como recursos intertextuais e retóricos em torno da estrutura interna de cada texto, bem como em relação às imagens de capa na RNE;
- (3) os **opcionais** que, identificados em menor número, foram localizados em diferentes partes de alguns textos.

Quanto à pergunta 3, cujo foco foi analisar **como e quais elementos nas estruturas dos textos permitem que sejam caracterizados como gênero Matéria de Capa**, constatamos que os elementos que estruturam os textos, caracterizando-os como gênero Matéria de Capa são: a **Manchete** e a **Linha Fina**, as quais integram partes constituintes do gênero reportagem e, conjuntamente com as fotografias ou animações compõem as imagens de capa em cada edição da RNE em sua versão digital.

Podemos dizer, ainda sobre a pergunta 3, que os assuntos tratados, os quais se referem ao universo educacional, especialmente aqueles que envolvem questões de caráter social e subjetivo de professores e alunos se justificam pelo fato de que a RNE é uma revista de educação e que se propõe a relatar, informar e discutir sobre tais assuntos, contribuindo para a formação da opinião de seus leitores sobre o papel que escola e seus agentes têm na vida dos alunos.

Sobre as diferenças entre notícia e reportagem, concluímos que, como discutem Simão (2007) e Bueno (2011), a **Manchete** traz um título principal, juntamente com o título secundário, no caso deste último, chamamos de **Linha Fina**, o **Lide** e o **Corpo do Texto**, classificado em nossa análise de **Contextualização**, sendo que estas partes constituem o gênero informativo reportagem. Como discutimos no capítulo teórico na seção 1.4 (subseções, 1.4.1 e 1.4.2), notícia e reportagem podem apresentar diferenças em torno das seguintes características: (1) diferentes extensões, (2) partes constituintes, (3) níveis de informatividade, (4) locais de circulação, (5) linguagem (6) formas de

abordagem dos assuntos, (7) interferências de seus produtores em relação às questões tratadas e (8) as formas e frequências com que outras vozes interagem nos textos desses gêneros.

Ainda sobre as análises dos estágios obrigatórios, opcionais e recursivos, podemos dizer que as partes dos textos que apresentam traços desses gêneros se aproximam mais do gênero reportagem, visto que este último em relação à notícia é mais longo, é menos informativo, apresentando descrição, comentários, relatos de eventos e opinião dos redatores, trata de assuntos da atualidade, porém relacionados ao universo educacional e seus agentes envolvidos no contexto da escola. Além disso, propõe discussão e opinião sobre os assuntos tratados.

Em relação às discussões apresentadas sobre os gêneros jornalísticos, podemos refletir sobre a questão do poder que o gênero MC tem na RNE e que se reflete em seu leitor, na situação comunicativa. Tal como discute Cabral (2007), as mídias jornalísticas exercem uma grande influência social e discursiva na sociedade e, como defendemos nesta pesquisa, revistas podem utilizar os gêneros como meios para interagir com seu público alvo e agir sobre ele. Pensando no poder que determinados gêneros podem ter em detrimento de outros em diferentes contextos, concedendo aos seus usuários um certo empoderamento, Martin e Rose (2008, p. 259) argumentam que

Não há nada na teoria de gêneros desenvolvida aqui que priorize gêneros mais poderosos em detrimento dos menos poderosos, embora certamente seja o caso na prática de que temos concentrando-nos nas nossas iniciativas de letramento, em fornecer acesso universal ao que consideramos gêneros poderosos. Focamos em redistribuir acesso aos gêneros poderosos porque achamos que isso é um passo significativo na subversão da ordem social na qual os homens de meia idade, da classe média, anglo-saxões e aptos fisicamente presidem a destruição acelerada de recursos materiais de nosso planeta e a exploração impiedosa dos povos desesperado<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Not anything in the genre theory developed here that prioritizes more powerful genres to the detriment of the less powerful, though it is certainly the case in practice that we have focused on our literacy initiatives to provide universal access to what we consider to be powerful genres. We focus on redistributing access to powerful genres because we think this is a significant step in the subversion of the social order in which middle-class, middle-class, Anglo-Saxon and physically fit men preside over the accelerated destruction of material resources on our planet and the ruthless exploitation of the people desperate (MARTIN; ROSE, 2008, p. 259)

A adoção do empoderamento dos gêneros na teoria de Martin e Rose nos propicia mostrar que, como revista de educação, a RNE pode influenciar e gerar impactos de diversas ordens sobre os agentes escolares em geral, por meio do gênero MC. Isto ocorre, na medida em que ao privilegiar, por exemplo, o gênero informativo reportagem, a revista adota uma postura de levar aos seus leitores informações de interesse coletivo entre os envolvidos com a educação dos estudantes, bem como na vida destes.

Esta pesquisa pode complementar a realizada por Bonini (2003), na medida em que buscou identificar os gêneros que compõem as MCs na RNE em sua versão digital, já que jornais e revistas estão inscritas no contexto jornalístico e partilham mais ou menos dos mesmos gêneros. Além disso, contribui com outros estudos que buscam estudar o gênero em diferentes contextos socioculturais com base na LSF.

Sobre as aproximações e distanciamentos do *corpus* analisado, tendo em vista a abordagem da LSF, podemos utilizar essa perspectiva teórica para as análises dos textos e, com isso, atingimos os nossos objetivos de pesquisa. Em contrapartida, percebemos um certo distanciamento do *corpus*, isto é, suas limitações, porque um conjunto de seis exemplares de textos também poderá apresentar diferenças se comprado com um *corpus* maior.

Neste sentido, em trabalhos futuros, os quais contemplem o contexto jornalístico e seus gêneros, essas questões poderão ser exploradas e esta pesquisa contribui neste sentido, apesar de esta pesquisa se restringir às análises nos planos contextuais do gênero e do registro em um *corpus* de seis textos, uma análise de cunho mais linguístico como, por exemplo, o léxico-gramatical ou o semântico-discursivo, poderá revelar outros aspectos, os quais podem servir para ampliar esta pesquisa, reforçando, desse modo, os resultados encontrados.

Constatamos também, pelos os pressupostos de Hasan (1989) e discutidos por Motta-Roth e Heberle (2005, p. 19), que as CCs apresentam conexões entre a EPG de modo que um realiza o outro, já que as CCs fornece pistas para compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de modo que traços específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem”. Ou seja, as variáveis de registro apresentam relações recíprocas com os estágios de um exemplar de textos, configurando uma EPG.

Partindo dessa ideia, verificamos que na RNE o *Campo* de atividade construído em cada exemplar de texto do *corpus* de pesquisa está relacionado aos estágios obrigatórios **Manchete**, **Linha Fina**, **Lide** e **Contextualização**, aparecendo inicialmente em cada texto e as **Informações Adicionais** no final de cada um deles. Além disso, as análises dos textos nos permitem perceber que a **Contextualização** retoma os obrigatórios e integra os estágios recursivos e opcionais. Já as CCs de *Relações* e *Modo*, ambas englobam os estágios recursivos e opcionais. Esses elementos, desse modo, podem ser utilizados em experiências em que o conhecimento sobre os gêneros possam ser utilizados tanto para pesquisas quanto para o ensino, bem como para que se conheçam os gêneros que circulam na mídia digital da perspectiva de sua organização e estruturação.

Em relação à situação comunicativa, o *Campo* de atividade em cada MC é caracterizado como mais especializado ou técnico, apontando, com isso, suas escolhas em torno dos assuntos a que se reporta. Isso revela que as escolhas não são aleatória, ao contrário, confirmam sua marca como uma revista de educação e que está centrada em discutir sobre assuntos do universo educacional. No que se refere à variável *Relações*, podemos afirmar que a RNE, na sua função de mídia digital, interage com o seu público leitor de modo a manter um distanciamento e poder desigual com ele. Finalmente, em torno do *Modo* com que a linguagem se organiza, sinalizamos que os textos em estudo são multimodais

Sobre os objetivos sociocomunicativos identificados, constatamos que a RNE, ao trazer várias questões do universo escolar e presentes na atualidade da comunidade escolar em geral, o faz por meio não somente da descrição desses eventos, informando seus leitores sobre tais questões, mas, ao mesmo tempo, opina sobre elas. No que se refere às fases dos estágios dos textos, elas variam quanto às suas quantidades e frequências dentro de cada estágio e entre um estágio e outro, de forma que existem estágios que possuem mais fases em detrimento de outros.

As análises do recursos visuais, identificados a partir das fotografias ou animações, permitiram constatar que apresentam relações retóricas e intertextuais no interior dos textos entre os estágios e entre um e outro estágio, bem como em relação à imagem de capa da RNE. Concluimos, com isso, que o

gênero MC é multimodal e as linguagens verbal e visual presentes nos textos analisados dialogam e sustentam relações intertextuais entre si.

Por fim, podemos afirmar que a RNE é uma instituição jornalística que utiliza os gêneros para se reportar ao seu público leitor e, ao mesmo tempo, contribui socialmente com a escola, na medida em que busca informar, relatar e discutir sobre diversos assuntos da atualidade e de interesse da comunidade escolar em geral. Quanto ao aspecto da funcionalidade definido por Bonini (2003) em relação aos gêneros jornalísticos, constatamos que, nos textos analisados da RNE, o gênero MC assume outras funções, além dos aspectos funcionais, isto é, de fazer a revista funcionar ou servir apenas para a recepção e consumo dela.

As análises e os resultados delas resultantes apresentados nesta pesquisa, como um todo, podem contribuir tanto para os estudos em LSF como os estudos no campo dos gêneros jornalísticos. Além de os dados aqui apresentados poderem ser usados e ampliados para pesquisas futuras, tanto para exploração de aspectos linguísticos das MCs como para o uso de tais textos no ensino e de outros aspectos relacionados a esses campos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, F. Fundamentos para a compreensão dos gêneros jornalísticos. *Revista ALCEU*, v. 11, nº 21, 2010. Disponível em: <[http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu21\\_2.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu21_2.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 10 (1), 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>>. Acesso em 23 ago. 2018.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEVILAQUA, R. Popularização da Ciência na revista Nova Escola: a comodificação do discurso sobre o ensino de Inglês. 2015. Tese (Doutorado - Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras), Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4014/BEVILAQUA%2c%20RAQ\\_UEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4014/BEVILAQUA%2c%20RAQ_UEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 21 ago. 2018.

BOCHETT, A. C. Modalidade em discursos ambientalistas: jogo de máscaras em Audiências Públicas. 2015. Dissertação (Mestrado - Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras), Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2208975](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2208975)>. Acesso em 21 ago. 2018.

BOCHETT, A. C.; CABRAL, S. R. S. Audiências públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma análise de gênero segundo a perspectiva sistêmico-funcional. *Revista do Centro de Estudo da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia - RE-UNIR*, v. 4, nº 1, p. 87-105, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/2403/2083>>. Acesso em 21 ago. 2018.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, nº 1, p. 205-231, jul/dez, 2003. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/263/277](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/263/277)>. Acesso em 26 jun. 2018.

BONINI, A. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, nº 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2018.

BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

CABRAL, S. R. S. *A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração*. 2007. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3945/SARACABRAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y2007>>. Acesso em 18 ago. 2018.

CARMO, C. M. *O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional: multimodalidade e produção de sentido na dança-ritual de Oxóssi*. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

CASSIANO, B. C. *Religião e jornalismo: uma análise das matérias de capa do jornal folha universal*. 2007. Monografia - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17045/000656282.pdf?...1>>. Acesso em 21 abr. 2018.

COOPER, S. R. *O macrogênero drama norte-rio-grandense: uma análise de gênero e de discurso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional*. 2012. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16375/1/JenniferSC\\_TES E.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16375/1/JenniferSC_TES E.pdf)>. Acesso em 21 ago. 2018.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa. métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. São Paulo: Artmed, 2007, p. 43-51.

DAMETTO, F. V. M. O discurso da revista Nova Escola sobre o agir docente: uma relação assimétrica. *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, nº 1, jan/jul, 2012. Disponível em: <<http://www.domalberto.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/O-discurso-da-Revista-Nova-Escola-sobre-o-agir-docente-uma-rela%C3%A7%C3%A3o-assim%C3%A9trica.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2018.

EGGINS, S. *Introducción a la lingüística sistémica*. Traducción, prólogo y glossário de F. Alcántara Logronô. Universidad de La Rioja, servicio de publicaciones, 2002.

FARENCENA, G. S. *Artigo de opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional*. 2016. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3370473](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3370473)>. Acesso em 21 ago. 2018.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Sandra Netzs. 2. Ed. - Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.



- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. *Revista DELTA*, vol.34 nº 1, São Paulo, jan/mar, 2018, p. 269-304. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-269.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2018.
- GHIO, E. FERNÁNDEZ, M. D. *Manual de Lingüística Sistémico-Funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. 1. ed. Santa Fe: Universidade Nacional de Litoral, 2005.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística Sistêmico-funcional. *Revista Matraca*, v. 16, n. 24, jan/jun, 2009. Disponível em:<<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/27795/19916>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (orgs.). *Pesquisas em Língua (gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014, p. 202-230.
- GRILLO, S. V. C. *A produção do real em gêneros do jornal impresso*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. Parte A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text: aspects a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.
- HASAN, R. Parte B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- IKEDA, S. N.; VIAN JR., O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 31-69.
- KINDERMANN, C. A. A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero, 2003. Mestrado em Ciências da Linguagem: Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/19446684-A-reportagem-jornalistica-no-jornal-do-brasil-desvendando-as-variantes-do-genero.html>>. Acesso em 12 fev. 2019.

LIMA, Y. D. R. *Forma e função em gêneros digitais: estrutura composicional e traços léxico-gramaticais no macrogênero blog*. 2017. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://poslinguistica.letras.ufri.br/images/Linguistica/2-Mestrado/dissertacao/2017/Dis-LimaYDR.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. R. *English text - System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MEDINA, J. L. B. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Revista Symposium*, ano 5, nº 1º, janjun, 2001, p. 45-55. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3196/3196.PDF>>. Acesso em 20 abr. 2018.

MELO, J. M (org.). *Os gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo*. São Paulo: FTD, 1992.

MELO, J. M. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, J. M. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MORIS, J. P.; NAVARRO, F. *Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico*. I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR "Texto y Género", La Plata, 3 y 4 de diciembre de 2007. Disponível em: <<https://discurso.files.wordpress.com/2009/03/moris-navarro2007genero-y-registro-en-la-lsfcoloquio-texto-y-genero.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2018.

MORIS, J. P.; NAVARRO, F. *Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistémico-Funcional las clases estables de textos*. Texturas: Estudios Interdisciplinarios sobre el Discurso. Publicación periódica del Centro de Estudios de los discursos en sociedad (CEDeS), ano 10, nº 11. Facultad de Humanidades y Ciencias Santa Fe: República Argentina- Universidad Nacional del Littoral, 2011, p. 67-83. Disponível em: <[http://www.academia.edu/27276556/Registro\\_y\\_g%C3%A9nero\\_c%C3%B3mo\\_entiende\\_la\\_Ling%C3%BC%C3%ADstica\\_Sist%C3%A9mico\\_Funcional\\_las\\_clases\\_estables\\_de\\_textos](http://www.academia.edu/27276556/Registro_y_g%C3%A9nero_c%C3%B3mo_entiende_la_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Sist%C3%A9mico_Funcional_las_clases_estables_de_textos)>. Acesso em: 25 out. 2017.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

MOYANO, E. I. (org.). Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

NEVES, M. H. M. Uma visão da gramática funcional. *Revista Alfa*, São Paulo, nº 38, 1994, p. 109-127. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

NEVES, M. H. M. *Ensino de Língua e Vivência de Linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, C. J. *Discursos sobre a matemática escolar: um estudo a partir da revista nova escola*. Grupo de Trabalho (GT), n. 19, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_30/discurso2.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_30/discurso2.pdf)>. Acesso em 13 abr. 2018.

RIPA, R. Nova Escola – “a revista de quem educa”: a fábrica de modelos ideais do ser professor. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14600222-Nova-escola-a-revista-de-quem-educa-a-fabricacao-de-modelos-ideais-do-ser-professor.html>>. Acesso em 04 ago. 2018.

RODRIGUES, J. W. *Reportagem impressa, estilo e manuais de redação: a construção da autoria nos textos do jornalismo diário*. Santa Maria, RS: Facos / UFSM, 2003.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, E. C. M. Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros. *Revista Linguagem Estudos e Pesquisas*, Catalão-GO, vol. 19, n. 2, p. 19-37, jul/dez, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/viewFile/41251/21092>>. Acesso em 14 nov. 2017.

SILVA, E. C. M. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Revista DELTA*, vol.34 nº 1, São Paulo, jan/mar, 2018, p. 305-303. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-305.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2018.

SILVA, E. C. M. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, W.R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (orgs.). *Pesquisas em Língua (gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 233-258.

SILVA, M. G. Histórias orais de ribeirinhos do Rio Juruá: um estudo de gênero e discurso de base sistêmico-funcional. 2012. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc.jsf?lc=pt\\_BR&id=65&noticia=946278045](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=65&noticia=946278045)>. Acesso em 21 ago. 2018.

SILVA, P. H. Os gêneros jornalísticos e a notícia. *Anais do SILEL*. V. 2, nº 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15463449-Os-generos-jornalisticos-e-a-noticia.html>>. Acesso em 12 fev. 2019.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, nº 34, p. 259-307, Florianópolis, jan/jun, 2013. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/672/697>>. Acesso em 10 out. 2018.

SIMÃO, J. *Manual de Jornalismo Impresso- o informativo*. Universidade de Trás-os-Montes e Auto Duto, 2007. Disponível em: <<https://comunicamos.files.wordpress.com/2007/09/press-manual.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. O. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 29-45.

VIAN JR., O. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, Palhoça, S.C. v. 9, nº. 2, mai/ago, 2009a, p. 387-410. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/08.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2018.

VIAN JR.; O. A análise textual pela perspectiva sistêmico-funcional de Halliday. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V. (Orgs). *Anais do Encontro Internacional Texto e Cultura*, em CD. Fortaleza: Edições UFC, 2009b.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Vol. 2. – Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014, p. 423-442.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. A reportagem e o ensino de língua portuguesa: o lugar do gênero discursivo no livro didático de português do ensino médio. SINGLE: IV Simpósio Nacional de Linguagem e Gêneros textuais. Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Paraíba, 2016, p. 1 -10. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA16\\_ID663\\_12022017140822.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID663_12022017140822.pdf)>. Acesso em 12 fev. 2019.

## ANEXO

### TEXTOS 1 A 6 DA SEÇÃO 'MATÉRIA DE CAPA' DA REVISTA NOVA ESCOLA EM SUA VERSÃO DIGITAL

#### TEXTO 1 - EDIÇÃO DE JUN/JUL 2017

Por: Rodrigo Ratier, Paula Peres, Patrick Cassimiro e Laís Semis

##### O castelo de cartas da Base

A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros.

A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros dois presidentes, três ministros, 429 especialistas, 12 milhões de contribuições. Números superlativos que precisaram se combinar e virar um só. Um documento, para ser mais preciso. Seu texto traz os conhecimentos necessários e as expectativas de aprendizagem da Educação Infantil e de todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Já seria um feito em condições normais de temperatura e pressão. Num período de instabilidade política como há muito não se via, conceber e publicar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é quase um milagre.



A imagem que nos veio à cabeça para ilustrar estas páginas é a de um frágil castelo de cartas. Qualquer movimento descuidado, um vento inesperado, um desentendimento entre seus construtores poderia pôr tudo a perder. Não pôs. Depois de dois anos de trabalho, a Base segue de pé.

Como se sabe, ela experimentará agora, no segundo semestre de 2017, uma das últimas etapas antes de se tornar realidade. É a avaliação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da terceira versão do texto. Depois vem a homologação do ministro da Educação. Em seguida - e aí já estaremos em 2018 -, a construção dos currículos estaduais e municipais, que devem ter a BNCC como alicerce. Se tudo der certo, em 2019 ela passa a influenciar, definitivamente, o que os professores do Brasil vão ensinar.

##### CAPÍTULO 1 | Cartas na mesa

Esta reportagem é sobre a história de como a Base surgiu. Sobre como se tornou o que é hoje. Sobre sua força e suas imperfeições. Sobre o que pode vir a ser no futuro. Vamos contar como essa construção delicada sobreviveu ao vendaval político e caminha para enfrentar seu mais forte desafio de solidez: a implantação na prática. O Brasil nunca teve currículo nacional. Países de alto desempenho, como Finlândia e Austrália, ou que deram grandes saltos, como Portugal, têm. Por aqui, até agora, estados, municípios e escolas eram livres para decidir os conteúdos de ensino. O voo às cegas ganhou algumas balizas nos anos 1990. Primeiro, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois, indiretamente, com as avaliações externas, como a Prova Brasil e o Enem, que passaram a funcionar como um currículo oculto. A necessidade de um documento orientador também vem dessa época. Foi uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de 1996. Ganhou impulso 18 anos depois, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). No texto do plano, a organização da BNCC - que não é currículo, mas um norte para estruturar os currículos - se tornou estratégia para o cumprimento de duas das 20 metas do documento. "A premissa do PNE é que a Base fosse construída com ampla consulta à sociedade", explica Hilda Micarello, coordenadora da primeira e segunda versão da BNCC.

Nesse processo, uma das organizações pioneiras foi o Movimento pela Base Comum. Formado em 2013, reuniu mais de 60 integrantes de diversas linhas pedagógicas, políticas e ideológicas para discutir princípios para o documento. Organizações da sociedade civil e fundações (entre eles a Fundação Lemann, mantenedora de NOVA ESCOLA) tiveram - e têm - papel preponderante dentro do movimento. Com o debate político acalorado, a Base enfrentou duas grandes polêmicas já na saída. Para uma parte da esquerda, seria um projeto privatizador da Educação. Para uma parte da direita, seria doutrinação no ensino.

Na prática, nada disso aconteceu. Não houve uma "mão invisível" guiando os rumos, mas várias vozes debatendo caminhos. No caso das fundações e institutos, cada um contribuiu principalmente com os temas de sua área de atuação. Mozart Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, conta: "Nos engajamos e procuramos dar contribuições no campo da Educação Integral, que se relaciona com o nosso trabalho". Em algumas discussões importantes, o resultado contrariou o movimento. A retirada das menções a identidade de gênero e orientação sexual na terceira versão, por exemplo, mereceu uma nota crítica do grupo.



Especialistas e docentes da rede pública fizeram a Base. Não houve restrição pedagógica ou ideológica. O time de redatores era plural.

## **CAPÍTULO 2 | Baralho organizado**

O sinal verde do governo veio em 2015. Sob o ministério de Renato Janine Ribeiro, ainda no governo Dilma Rousseff, uma portaria instituiu a formação de uma comissão de especialistas para a elaboração de um texto preliminar da Base. Esse grupo seria composto de 113 pessoas, que deveriam ser especialistas de universidades ou professores da rede pública. Não houve critério ideológico ou uma linha pedagógica pré-definida na escalação do time. A equipe do MEC indicava algumas pessoas e elas indicavam outras, o que resultou num time plural. Já os docentes de chão da escola seriam apontados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). "Dividimos as vagas por estado, para que tivéssemos representantes de todo o Brasil. O Consed apontava professores e gestores de Ensino Médio e anos finais em um estado, e a Undime profissionais da Educação Infantil e anos iniciais no outro", explica Alessio Costa, presidente da Undime.

Brasília era o QG das reuniões gerais da equipe. Por lá, os colaboradores de todas as disciplinas conversavam sobre eixos comuns às áreas e assistiam a palestras de experiências internacionais de criação de currículos, como o da Austrália e o Common Core americano. Os participantes rejeitam a ideia de que a Base seja uma cópia desses trabalhos, como dizem alguns críticos. "Não houve inspiração direta, mas um esforço de entender a organização em outros lugares", relembra Ítalo Dutra, diretor de Currículos e Educação Integral do MEC na época e atualmente chefe de Educação do Unicef no Brasil. O consenso demorou a surgir na definição dos princípios gerais, explicitados no texto introdutório e nos direitos de aprendizagem básicos. "Essas discussões chegavam a durar até cinco dias", diz Mônica Mandarino, integrante do grupo que elaborou o texto de Matemática nas duas primeiras versões da BNCC. "Foi o tempo para que perfis tão diferentes, como músicos, químicos e matemáticos entrassem em acordo." Definidas as linhas mínimas, os participantes voltavam para o trabalho em seus grupos, divididos por disciplinas. A maior parte das trocas era feita a distância, em comunicações por e-mails.

Para escrever seus capítulos na Base, os redatores lançavam mão das recomendações das Diretrizes Nacionais Curriculares, de materiais de referência internacionais e de experiências individuais sobre currículo e prática de sala. "No grupo de Matemática, por exemplo, muitos tinham rodagem na elaboração de currículos estaduais. Foi uma referência importante para o trabalho", diz Ruy Cesar Pietropaolo, professor da Universidade Anhanguera e redator da Base de Matemática.

### **As versões em números**

#### **VERSÃO 1**

302 páginas

15 disciplinas

212 colaboradores (113 especialistas e professores, 15 assessores, 82 leitores críticos, 2 coordenadores)

#### **VERSÃO 2**

652 páginas

15 disciplinas

280 colaboradores (107 especialistas e professores, 14 assessores, 2 coordenadores, 157 em outras funções)

#### **VERSÃO 3**

396 páginas

9 disciplinas

78 colaboradores (22 especialistas, 56 leitores críticos)

## **CAPÍTULO 3 | Cartas misturadas**

Em setembro de 2015, nascia a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. A liberdade dada às equipes resultou num documento de 302 páginas e pouca unidade. "A versão 1 é a soma do que cada área conseguiu produzir de acordo com suas convicções", resume Mônica.

A maior polêmica foi o texto de História. "Quando li, achei confuso. Não era uma questão ideológica, mas de organização. Havia estudo da África no Ensino Médio, mas pouco de outros continentes, como a Ásia e a Europa", explica o então ministro Janine Ribeiro. Margarida Maria Dias de Oliveira, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e uma das autoras do texto de História, diz que os conteúdos estavam lá, só que organizados de um jeito não convencional. "Quebramos com a tradição de ensinar a História da humanidade inteira. Chegamos a um consenso de que era necessário fazer escolhas e reduzir o conteúdo", conta. As críticas já eram esperadas e aumentariam ainda mais na etapa seguinte. Entre outubro de 2015 e março de 2016, o MEC abriu uma consulta pública online.

A quantidade de contribuições chegou a 12 milhões, como o Ministério afirma quando questionado sobre o caráter democrático da Base. Mas o total diz respeito a quem interagiu com o texto de qualquer maneira - respondendo, por exemplo, a uma questão de múltipla escolha.

As sugestões ao texto foram bem menores, mas ainda assim expressivas: 211 mil. Para algumas disciplinas, a consulta não ajudou muito. É o caso de Química, presente nas duas primeiras versões da BNCC. Segundo um estudo de Fernando Luiz Cássio Silva, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), apenas 600 contribuições de texto traziam alguma sugestão de alteração aos objetivos de aprendizagem. "E dessas poucas foram aproveitáveis. A maioria pedia a inclusão de conteúdos curriculares típicos dos anos 1980, em desacordo com a proposta da Base", afirma.

Em Matemática, o uso foi diferente. "A consulta nos indicou que estava faltando clareza ao texto. Detalhamos, por exemplo, a explicação do significado de termos da área de estatística e probabilidade", conta Mônica.

Em História, o polêmico texto foi adaptado, mas recusado pelo MEC. "Determinaram que voltássemos com a estruturação cronológica tradicional. Não aceitamos", lembra Margarida. Ela, a coordenadora da disciplina e mais três colaboradores pediram para sair do grupo redator, ainda durante o governo Dilma.



A consulta pública trouxe novas cartas ao jogo. Em Matemática, elas foram úteis. Em Química, pouco aproveitadas.

#### **CAPÍTULO 4 | O castelo cresce**

Enquanto acontecia a consulta online, o terreno do castelo de cartas começou a se abalar. Em 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, abriu o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Nesse cenário, as equipes das disciplinas - que, em sua maioria, tiveram seus redatores mantidos - trabalhavam para considerar as contribuições públicas e as leituras críticas. O MEC indicou, por exemplo, como cada objetivo de aprendizagem deveria ser escrito. "E precisava, porque cada disciplina estava de um jeito", argumenta Mônica.

O resultado foi uma segunda versão gigantesca. Publicada em maio de 2016, tinha 652 páginas. Resultado da tentativa de contemplar todos os atores envolvidos e acrescentar tópicos, por exemplo, sobre desenvolvimento integral. "Houve avanço quanto ao que se espera na progressão de conhecimentos e habilidades ao longo dos anos", explica Alice Ribeiro, secretária executiva do Movimento pela Base. A versão foi examinada numa nova rodada de consultas. Entre junho e agosto de 2016, 27 seminários - um para cada estado - contaram com a presença de mais de 9 mil educadores, especialistas e entidades de Educação.

#### **Um raio x das contribuições**

##### **Usuários**

**302 MIL** Cadastrados

**221 MIL** Contribuintes (que marcaram ao menos um item)

##### **Perfil**

181 mil indivíduos

3,2 mil organizações

36,7 mil escolas

##### **Total de contribuições**

12 milhões

##### **Contribuições por etapa**

##### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

376 mil

##### **FUNDAMENTAL 1**

5,7 milhões

##### **FUNDAMENTAL 2**

3,6 milhões

##### **ENSINO MÉDIO**

2,1 milhões

#### **CAPÍTULO 5 | Novas cartas**

Em 31 de agosto de 2016, Dilma cai. Com a ascensão definitiva de Michel Temer à Presidência da República e de Mendonça Filho ao comando do MEC, a equipe de produção do documento também mudou. O grupo de redatores, antes composto de 107 pessoas, restringiu-se a 22 redatores. Era o time que escreveria a terceira versão da BNCC.

"Não houve uma transição. Houve o impeachment", resume Hilda. Muitos redatores relatam não terem sido sequer avisados das mudanças. De fato, as reclamações são volumosas. "Não recebemos nem telegrama, nem recadinho do tipo 'Te odeio, vá embora'", brinca Mônica. "A nova gestão do MEC constituiu um fórum de discussão paralelo sem qualquer diálogo com o processo que vinha acontecendo. Atores fundamentais ficaram de fora", afirma Mônica Baptista, uma das consultoras da Base para a Educação Infantil, ela própria excluída da terceira versão. "Não houve reunião entre as equipes das versões 2 e 3 para alinhar os trabalhos", conta Rita Coelho, coordenadora-geral de Educação Infantil na época.

Do time de 107 redatores responsáveis pela segunda versão ficam apenas sete pessoas. "Gostaria que a equipe anterior permanecesse", diz Pietropaolo, de Matemática, um dos remanescentes. "Decidi ficar quando falaram que eu teria total liberdade para continuar desenvolvendo o trabalho." NOVA ESCOLA questionou as razões da troca de equipe ao MEC. Não tivemos retorno até o fechamento desta edição. Em abril de 2017 saiu a terceira versão. Mais esguia (396 páginas) sem Ensino Médio (cuja Base será reformulada para seguir a reforma da etapa) e Ensino Religioso (sob o argumento de que cabe a estados e municípios definir os conteúdos para a disciplina). O esforço de síntese foi visto como um amadurecimento do documento e, apesar das turbulências políticas, alguns membros do governo Dilma continuaram a contribuir - caso de Manuel Palácios, ex-secretário de Educação Básica do MEC na administração petista, que compareceu a eventos de apresentação da versão 3. "Claro que a mudança de governo gerou riscos", diz Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime e integrante do Movimento pela Base Nacional Comum. "Mas a necessidade da Base, o Plano Nacional de Educação e o envolvimento de muitas pessoas ao longo de todo o processo ajudou a consolidar a importância da BNCC."

O texto não veio sem controvérsias. Primeiro, a questão da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil - há discussão sobre o papel dessa etapa de escolarização: ela deve ou não ser uma preparação para o Ensino Fundamental? Segundo a definição de que a alfabetização aconteça até o 2º ano do Fundamental - o ideal é concentrar o processo até os 7 anos ou manter o ciclo até os 8 anos, atendendo às crianças que precisam de mais tempo para aprender? Terceiro, a própria organização da BNCC, com a incorporação da noção de competências - a retomada da nomenclatura vinda do mundo empresarial poderia induzir uma forma de ensino mais tecnicista?



Sob Temer, a equipe de redatores foi trocada. E alguns gestores da administração petista seguiram colaborando com o projeto.

#### **CAPÍTULO 6 | O castelo sobrevive**

São questões pertinentes, agora discutidas no Conselho Nacional de Educação. Na avaliação de César Callegari, presidente da Comissão da BNCC no CNE, o documento ainda não está pronto. "Não vamos fazer um retrabalho de tudo, mas vamos ponderar com base nas audiências", explica. O consenso é que o pior já passou. "O CNE é um órgão de estado, não de governo. Isso nos dá estabilidade", explica Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM.

No ano que vem, o MEC deve divulgar um calendário para elaboração dos currículos, materiais didáticos e formação de professores. Abre-se aí uma nova rodada de cartas que precisarão ser jogadas. Será a partida mais difícil: a da implementação prática das orientações da BNCC. O castelo de cartas da Base poderá, enfim, se tornar uma construção sólida e permanente. O fato é que ela só permanecerá de pé se educadores e alunos a ajudarem a se sustentar no dia a dia.

Ilustração: Maíra Valentin

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8800/o-castelo-de-cartas-da-base>>. Acesso em: 15 mar 2018.

#### **TEXTO 3 - EDIÇÃO DE SET/2017**

Por: Wellington Soares, Pedro Annunciato e Patrick Cassimiro

##### **Por trás do laudo existe um aluno**

Com ou sem diagnóstico, o professor pode fazer muito para levar mesmo os alunos mais desafiadores a avançar





Na turma de 5º ano, havia um aluno que não lia nem escrevia. Será que ele tinha algum transtorno de aprendizagem? As pistas eram poucas. "Eu achava que ele nem era alfabetizado. Só copiava da lousa. Quando tentava produzir algo, errava a escrita. Ficava nervoso e jogava fora", lembra Cinthia Vieira Brum, professora da EMEF Edson Luis Lima Souto, em Campinas (SP). Ela encarou esse desafio em 2010. Estava no início da carreira e não sabia muito bem como agir.

Começou pelo básico: prestou atenção ao menino. Depois de muito observar, notou que ele era, sim, capaz de produzir. O garoto sabia escrever alguns textos de memória. Cantigas, por exemplo. "Ao contrário do que me diziam, percebi que ele era alfabetizado!", conta. Mas as dificuldades ainda a faziam pensar em transtorno. Haveria alguma doença bloqueando a escrita?

Uma colega de escola a fez refletir de forma diferente. A proposta era focar no potencial do menino e deixar de lado o suposto problema. Ana Flávia Buscariolo abriu sua sala para que Cinthia visse a atividade do texto livre: as crianças ficam diante do papel em branco e podem escrever o que quiserem - sem temas predeterminados, sem exigências e, principalmente, sem pressões.

Cinthia teve um estalo: será que, assim, o seu aluno que precisava de ajuda não conseguiria se soltar? No começo, foi difícil. O menino ainda resistia. Mas, com a ajuda de um colega, algo saiu. "Ele acabou escrevendo uma descrição do que estava acontecendo na sala. Esse momento foi muito importante", conta Cinthia. Daí em diante, com essas e outras técnicas, como as leituras em roda, as produções foram melhorando e o garoto avançou. No fim do ano, era capaz de produzir texto de diversos gêneros.



O importante é observar o aluno, seja qual for o diagnóstico

Bem, você já deve ter percebido que, até agora, não se falou em diagnósticos, muito menos em laudos. O caso do aluno de Cinthia era uma questão emocional - um aluno que ficava muito nervoso ao ter de escrever no ambiente escolar. A solução não passou por remédios, mas pela observação atenta e o uso das estratégias pedagógicas mais adequadas. Claro que nem sempre é assim. Existem transtornos severos que precisam de medicação. Mas muitas situações que a escola poderia resolver pegam o atalho do consultório médico. O trajeto é conhecido: aparece um problema, a família é chamada, exige-se um diagnóstico e só depois começa a investigação pedagógica sobre o que fazer. E pode acontecer até de a constatação de uma doença ou transtorno desanimar a equipe em relação ao potencial do aluno.

Os quadros que compõem esta reportagem jogam com essa dualidade: nem tudo é doença. Quando uma criança não corresponde a certas expectativas de comportamento e aprendizagem, muitos professores e familiares se sentem angustiados e perdidos, esperando que a medicina dê alguma resposta. Ela tem um papel importantíssimo, mas nem tudo depende dela. E, independentemente de haver um diagnóstico definido, há sempre medidas que a escola pode adotar. Nas páginas seguintes, você vai conhecer algumas. Elas também podem favorecer mesmo quem não tem qualquer transtorno.

#### **Laudos: o que é e para que serve**

Num caso como o do aluno de Cinthia, era possível esperar um diagnóstico como dislexia, um transtorno que gera dificuldade na compreensão de leitura e no reconhecimento da associação de símbolos e fonemas. Nessas situações, a expectativa da escola é que um documento identifique um conjunto de sintomas e apresente uma saída adequada para o problema.

#### **Ansiedade ou simples preocupação?**

##### **O problema**

Transtornos de ansiedade.

##### **Características**

O aluno vive inquieto, cansado, reclama de tensão muscular e se irrita facilmente. Estão presentes, ainda, preocupação excessiva e permanente.

##### **Os parceiros**

Psicólogos e psiquiatras.

##### **O tratamento**

A psicoterapia ajuda a lidar com os pensamentos negativos. Medicamentos regulam a neurotransmissão.

### **O que a escola sempre pode fazer**

Crie um ambiente de segurança e acolhimento. Favoreça uma rotina de sala de aula com algum grau de previsibilidade. Evite provas-surpresa, dê mais tempo para fazer atividades e tirar dúvidas. Alguns ansiosos são perfeccionistas, por isso, ao aplicar uma tarefa, deixe claro o que você espera deles e enfatize que errar não é um problema. Crianças com ansiedade podem ter urgência de ir ao banheiro. Então, garanta saída liberada.

Esse documento é o laudo. Do ponto de vista legal, trata-se de um registro emitido por um médico especialista ou uma equipe multidisciplinar (formada por fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos) que descreve o método de diagnóstico, as alterações observadas no paciente e a conclusão - geralmente, algum transtorno ou deficiência. O problema é descrito conforme os padrões da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, a famosa CID, estabelecida pela Organização Mundial da Saúde, que atribui um código para cada diagnóstico. No caso da dislexia, por exemplo, o laudo teria a CID 10 - R48. Junto, pode vir uma ou outra recomendação: sente o aluno na frente da sala, relativize os erros ortográficos, flexibilize o tempo de avaliação, por exemplo.

Alunos sem laudo não podem ser barrados. A resolução no 4 do Ministério da Educação (MEC) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante que, no caso de estudantes com deficiência, não há necessidade de comprovação médica para matrícula. "Mas, na prática, muitas escolas e redes públicas pedem o documento para buscar recursos específicos e prever adaptações na metodologia. Isso é permitido pela lei, já que alguns equipamentos estão condicionados à apresentação do documento", esclarece Simoni Lopes de Sousa, advogada especialista em direito educacional e membro do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM).

### **Transtorno de conduta ou só indisciplina?**

#### **O problema**

Transtorno opositivo e desafiador (TOD) ou transtorno de conduta (TC).

#### **Características**

O estudante desrespeita regras, se nega a cumprir ordens e se irrita de maneira intensa com professores e colegas.

#### **Os parceiros**

Equipes multidisciplinares de psicólogos e psiquiatras.

#### **O tratamento**

Psicoterapia e, nos casos mais agudos, medicação.

### **O que a escola sempre pode fazer**

Incentivar mudanças de postura. Os alunos - com e sem TOD - podem se sentir mais confortáveis em ambientes que estimulem a participação. Ouvir suas queixas sobre o trabalho do professor em sala, construir as regras de convívio conjuntamente (sem deixar de prever sanções quando elas forem descumpridas) e permitir que eles façam sugestões de atividades podem ajudar a apaziguar o ambiente escolar.

### **O diálogo truncado com a saúde**

Atender casos que envolvam questões de saúde é uma tarefa desafiadora. Exige que atores distintos - a escola, a família e os profissionais da saúde - trabalhem de maneira articulada, o que nem sempre é fácil. Algumas escolas também produzem relatórios para ajudar no acompanhamento clínico. Mas, em geral, a relação entre profissionais da saúde e professores não é a ideal.

"O melhor seria que médicos, psicólogos e fonoaudiólogos mantivessem com os professores um diálogo próximo e constante. Mas são raras as visitas à escola. Então, o médico precisa fazer um acompanhamento a distância e contar com a família", diz Erasmo Barbante Casella, chefe da Unidade de Neurologia do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas de São Paulo.

O problema maior é quando não há acordo sobre o que fazer. As polêmicas costumam surgir quando os médicos avançam sobre o terreno da Pedagogia. Alguns professores reclamam de receber indicações inadequadas. Maria da Paz Castro, consultora de inclusão com larga experiência em sala de aula, lembra de situações assim. "Já vi pedirem para colocar cobertores pesados sobre uma criança com síndrome de Down, para segurá-la no chão", conta a docente.

Quando a situação chegar a esse ponto, se o médico, fonoaudiólogo ou psicólogo estiver disponível, vale buscar o diálogo para o acordo. E a família é sempre um parceiro indispensável. "É fundamental discutir o diagnóstico com os responsáveis e dar o encaminhamento", diz Erasmo. Quando não for possível um consenso, Simoni recomenda que a escola tome o assunto em suas mãos e decida junto com a família. Segundo a especialista, vale se cercar de cuidados. "Converse com os pais sobre as razões pelas quais o professor se nega a cumprir a indicação médica. Registre em ata e faça cópias assinadas."



Professores, família e profissionais da saúde devem manter contato constante

### **Hiperatividade ou bagunça?**

#### **O problema**

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

#### **Características**

Desatenção, agitação e impulsividade em alto grau. Sua origem é principalmente genética.

#### **Os parceiros**

Psicólogos, médicos (neurologista, neuropediatra e psiquiatra) e professores de reforço.

#### **O tratamento**

Medicação, terapia comportamental e cognitiva.

### **O que a escola sempre pode fazer**

Organizar estratégias de comunicação que tornem as instruções em sala mais objetivas e breves, para não perder a atenção do aluno. Usar recursos visuais, como organizar um painel de regras de convivência. Elogios e incentivo à participação positiva colaboram no reforço da autoestima e da motivação.



Não é raro que o laudo faça com que o aluno seja discriminado

### **Na sala de aula, foco no pedagógico**

Para os professores, uma frustração comum é o fato de que o laudo, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem. E vem a sensação de impotência. "Como a profissão é desvalorizada, o próprio docente se sente desautorizado a educar. É um equívoco", defende Maria da Paz. "Esse é o âmbito sobre o qual ele tem o domínio, e isso não deve ser delegado ao médico e ao terapeuta", diz.

Por isso, a especialista defende que o educador não precisa esperar o documento para pensar nas estratégias de sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, o laudo compõe um conjunto maior de informações sobre a maneira como o aluno se porta em sala e como aprende. "O registro indica o tipo de tratamento a fazer, mas não ensina como alfabetizar, por exemplo. Ele ajuda a conhecer a criança um pouco melhor, mas não é e nem pode ser um currículo", afirma Maria da Paz.

Então, o que fazer diante de um aluno que não tem o desempenho esperado ou se comporta de forma atípica? Na verdade, casos assim não exigem um estudo muito distinto do que é feito para qualquer outro estudante. A regra de ouro é prestar atenção individualmente. Depois, com base na observação atenta e no conhecimento didático da disciplina que você leciona, desenhar as estratégias para a aprendizagem. Em primeiro lugar, é preciso compreender o que se passa com a criança. É fundamental se aproximar da família. Uma entrevista com os pais sobre o comportamento e a rotina do aluno pode ajudar a entender melhor o comportamento. Aqui, cabe muita sensibilidade: a família às vezes passa por um momento de dor e angústia quando se vê diante do diagnóstico - ou da possibilidade de diagnóstico - de um transtorno. Portanto, é preciso ter cautela ao recomendar, por exemplo, que procurem por um profissional da saúde. A equipe gestora pode e deve participar dessa conversa.

Um segundo passo se dá na sala de aula. Considere que cada um aprende em um ritmo e de um jeito diferente. Proponha atividades variadas e examine quais trazem melhores resultados. O aluno com dificuldade aprende melhor visualmente? Por meio de sons? Gosta de música? Aposte nos recursos que parecerem mais úteis e mantenha altas as expectativas sempre. "O laudo não deve ser usado para o professor facilitar as coisas para o estudante. Isso não vai ajudá-lo", argumenta Heloísa de Oliveira Macedo, pesquisadora do grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Unicamp e membro do Conselho de Fonoaudiologia da 2ª região de São Paulo.

O tema deve estar presente nas reuniões da equipe. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, é uma boa oportunidade para montar e discutir com os colegas um relatório detalhado sobre a criança. No caso de pessoas com deficiência, o professor do AEE, em geral, faz um relatório descritivo, com falas e situações do aluno em sala. A precisão é importante: evite frases que dizem pouco, como "o aluno não obedece às ordens da professora", e opte por descrições concretas, como "quando a docente pediu silêncio, o aluno respondeu com um xingamento".

A leitura coletiva desses relatórios, feitos semanalmente ou a cada 15 dias, ajuda a buscar soluções e prepara os professores que receberão a criança. "O importante é se preocupar menos com o nome do

transtorno ou o diagnóstico da deficiência e falar mais de prática pedagógica. A discussão tem que ser sobre o sujeito e a barreira que está impedindo a aprendizagem", explica Meire Cavalcante, mestre em Educação inclusiva pela Unicamp. Com laudo ou sem laudo, há um aluno. E é o desenvolvimento dele que está em jogo.

Foto Ricardo Toscani/Modelos Beatriz Martins, Luccas Turtera E Yasmin Silva/Agência Kids

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8989/voce-pode-parar-a-guerra>>. Acesso em: 15 mar 2018.

### TEXTO 3 - EDIÇÃO DE SET/2017

Por: Wellington Soares, Pedro Annunziato e Patrick Cassimiro

#### Por trás do laudo existe um aluno

Com ou sem diagnóstico, o professor pode fazer muito para levar mesmo os alunos mais desafiadores a avançar



Na turma de 5º ano, havia um aluno que não lia nem escrevia. Será que ele tinha algum transtorno de aprendizagem? As pistas eram poucas. "Eu achava que ele nem era alfabetizado. Só copiava da lousa. Quando tentava produzir algo, errava a escrita. Ficava nervoso e jogava fora", lembra Cinthia Vieira Brum, professora da EMEF Edson Luis Lima Souto, em Campinas (SP). Ela encarou esse desafio em 2010. Estava no início da carreira e não sabia muito bem como agir.

Começou pelo básico: prestou atenção ao menino. Depois de muito observar, notou que ele era, sim, capaz de produzir. O garoto sabia escrever alguns textos de memória. Cantigas, por exemplo. "Ao contrário do que me diziam, percebi que ele era alfabetizado!", conta. Mas as dificuldades ainda a faziam pensar em transtorno. Haveria alguma doença bloqueando a escrita?

Uma colega de escola a fez refletir de forma diferente. A proposta era focar no potencial do menino e deixar de lado o suposto problema. Ana Flávia Buscariolo abriu sua sala para que Cinthia visse a atividade do texto livre: as crianças ficam diante do papel em branco e podem escrever o que quiserem - sem temas predeterminados, sem exigências e, principalmente, sem pressões.

Cinthia teve um estalo: será que, assim, o seu aluno que precisava de ajuda não conseguiria se soltar? No começo, foi difícil. O menino ainda resistia. Mas, com a ajuda de um colega, algo saiu. "Ele acabou escrevendo uma descrição do que estava acontecendo na sala. Esse momento foi muito importante", conta Cinthia. Daí em diante, com essas e outras técnicas, como as leituras em roda, as produções foram melhorando e o garoto avançou. No fim do ano, era capaz de produzir texto de diversos gêneros.



O importante é observar o aluno, seja qual for o diagnóstico

Bem, você já deve ter percebido que, até agora, não se falou em diagnósticos, muito menos em laudos. O caso do aluno de Cinthia era uma questão emocional - um aluno que ficava muito nervoso ao ter de escrever no ambiente escolar. A solução não passou por remédios, mas pela observação atenta e o uso das estratégias pedagógicas mais adequadas. Claro que nem sempre é assim. Existem transtornos severos que precisam de medicação. Mas muitas situações que a escola poderia resolver pegam o atalho do consultório médico. O trajeto é conhecido: aparece um problema, a família é chamada, exige-se um diagnóstico e só depois começa a investigação pedagógica sobre o que fazer. E pode acontecer até de a constatação de uma doença ou transtorno desanimar a equipe em relação ao potencial do aluno.

Os quadros que compõem esta reportagem jogam com essa dualidade: nem tudo é doença. Quando uma criança não corresponde a certas expectativas de comportamento e aprendizagem, muitos professores e familiares se sentem angustiados e perdidos, esperando que a medicina dê alguma

resposta. Ela tem um papel importantíssimo, mas nem tudo depende dela. E, independentemente de haver um diagnóstico definido, há sempre medidas que a escola pode adotar. Nas páginas seguintes, você vai conhecer algumas. Elas também podem favorecer mesmo quem não tem qualquer transtorno.

#### **Laudo: o que é e para que serve**

Num caso como o do aluno de Cinthia, era possível esperar um diagnóstico como dislexia, um transtorno que gera dificuldade na compreensão de leitura e no reconhecimento da associação de símbolos e fonemas. Nessas situações, a expectativa da escola é que um documento identifique um conjunto de sintomas e apresente uma saída adequada para o problema.

#### **Ansiedade ou simples preocupação?**

##### **O problema**

Transtornos de ansiedade.

##### **Características**

O aluno vive inquieto, cansado, reclama de tensão muscular e se irrita facilmente. Estão presentes, ainda, preocupação excessiva e permanente.

##### **Os parceiros**

Psicólogos e psiquiatras.

##### **O tratamento**

A psicoterapia ajuda a lidar com os pensamentos negativos. Medicamentos regulam a neurotransmissão.

#### **O que a escola sempre pode fazer**

Crie um ambiente de segurança e acolhimento. Favoreça uma rotina de sala de aula com algum grau de previsibilidade. Evite provas-surpresa, dê mais tempo para fazer atividades e tirar dúvidas. Alguns ansiosos são perfeccionistas, por isso, ao aplicar uma tarefa, deixe claro o que você espera deles e enfatize que errar não é um problema. Crianças com ansiedade podem ter urgência de ir ao banheiro. Então, garanta saída liberada.

Esse documento é o laudo. Do ponto de vista legal, trata-se de um registro emitido por um médico especialista ou uma equipe multidisciplinar (formada por fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos) que descreve o método de diagnóstico, as alterações observadas no paciente e a conclusão - geralmente, algum transtorno ou deficiência. O problema é descrito conforme os padrões da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, a famosa CID, estabelecida pela Organização Mundial da Saúde, que atribui um código para cada diagnóstico. No caso da dislexia, por exemplo, o laudo teria a CID 10 - R48. Junto, pode vir uma ou outra recomendação: sente o aluno na frente da sala, relativize os erros ortográficos, flexibilize o tempo de avaliação, por exemplo.

Alunos sem laudo não podem ser barrados. A resolução no 4 do Ministério da Educação (MEC) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante que, no caso de estudantes com deficiência, não há necessidade de comprovação médica para matrícula. "Mas, na prática, muitas escolas e redes públicas pedem o documento para buscar recursos específicos e prever adaptações na metodologia. Isso é permitido pela lei, já que alguns equipamentos estão condicionados à apresentação do documento", esclarece Simoni Lopes de Sousa, advogada especialista em direito educacional e membro do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM).

#### **Transtorno de conduta ou só indisciplina?**

##### **O problema**

Transtorno opositivo e desafiador (TOD) ou transtorno de conduta (TC).

##### **Características**

O estudante desrespeita regras, se nega a cumprir ordens e se irrita de maneira intensa com professores e colegas.

##### **Os parceiros**

Equipes multidisciplinares de psicólogos e psiquiatras.

##### **O tratamento**

Psicoterapia e, nos casos mais agudos, medicação.

#### **O que a escola sempre pode fazer**

Incentivar mudanças de postura. Os alunos - com e sem TOD - podem se sentir mais confortáveis em ambientes que estimulem a participação. Ouvir suas queixas sobre o trabalho do professor em sala, construir as regras de convívio conjuntamente (sem deixar de prever sanções quando elas forem descumpridas) e permitir que eles façam sugestões de atividades podem ajudar a apaziguar o ambiente escolar.

#### **O diálogo truncado com a saúde**

Atender casos que envolvam questões de saúde é uma tarefa desafiadora. Exige que atores distintos - a escola, a família e os profissionais da saúde - trabalhem de maneira articulada, o que nem sempre é fácil. Algumas escolas também produzem relatórios para ajudar no acompanhamento clínico. Mas, em geral, a relação entre profissionais da saúde e professores não é a ideal.

"O melhor seria que médicos, psicólogos e fonoaudiólogos mantivessem com os professores um diálogo próximo e constante. Mas são raras as visitas à escola. Então, o médico precisa fazer um

acompanhamento a distância e contar com a família", diz Erasmo Barbante Casella, chefe da Unidade de Neurologia do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas de São Paulo.

O problema maior é quando não há acordo sobre o que fazer. As polêmicas costumam surgir quando os médicos avançam sobre o terreno da Pedagogia. Alguns professores reclamam de receber indicações inadequadas. Maria da Paz Castro, consultora de inclusão com larga experiência em sala de aula, lembra de situações assim. "Já vi pedirem para colocar cobertores pesados sobre uma criança com síndrome de Down, para segurá-la no chão", conta a docente.

Quando a situação chegar a esse ponto, se o médico, fonoaudiólogo ou psicólogo estiver disponível, vale buscar o diálogo para o acordo. E a família é sempre um parceiro indispensável. "É fundamental discutir o diagnóstico com os responsáveis e dar o encaminhamento", diz Erasmo. Quando não for possível um consenso, Simoni recomenda que a escola tome o assunto em suas mãos e decida junto com a família. Segundo a especialista, vale se cercar de cuidados. "Converse com os pais sobre as razões pelas quais o professor se nega a cumprir a indicação médica. Registre em ata e faça cópias assinadas."



Professores, família e profissionais da saúde devem manter contato constante

### **Hiperatividade ou bagunça?**

#### **O problema**

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

#### **Características**

Desatenção, agitação e impulsividade em alto grau. Sua origem é principalmente genética.

#### **Os parceiros**

Psicólogos, médicos (neurologista, neuropediatra e psiquiatra) e professores de reforço.

#### **O tratamento**

Medicação, terapia comportamental e cognitiva.

### **O que a escola sempre pode fazer**

Organizar estratégias de comunicação que tornem as instruções em sala mais objetivas e breves, para não perder a atenção do aluno. Usar recursos visuais, como organizar um painel de regras de convivência. Elogios e incentivo à participação positiva colaboram no reforço da autoestima e da motivação.



Não é raro que o laudo faça com que o aluno seja discriminado

### **Na sala de aula, foco no pedagógico**

Para os professores, uma frustração comum é o fato de que o laudo, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem. E vem a sensação de impotência. "Como a profissão é desvalorizada, o próprio docente se sente desautorizado a educar. É um equívoco", defende Maria da Paz. "Esse é o âmbito sobre o qual ele tem o domínio, e isso não deve ser delegado ao médico e ao terapeuta", diz.

Por isso, a especialista defende que o educador não precisa esperar o documento para pensar nas estratégias de sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, o laudo compõe um conjunto maior de informações sobre a maneira como o aluno se porta em sala e como aprende. "O registro indica o tipo de tratamento a fazer, mas não ensina como alfabetizar, por exemplo. Ele ajuda a conhecer a criança um pouco melhor, mas não é e nem pode ser um currículo", afirma Maria da Paz.

Então, o que fazer diante de um aluno que não tem o desempenho esperado ou se comporta de forma atípica? Na verdade, casos assim não exigem um estudo muito distinto do que é feito para qualquer outro estudante. A regra de ouro é prestar atenção individualmente. Depois, com base na observação atenta e no conhecimento didático da disciplina que você leciona, desenhar as estratégias para a aprendizagem. Em primeiro lugar, é preciso compreender o que se passa com a criança. É fundamental se aproximar da família. Uma entrevista com os pais sobre o comportamento e a rotina do aluno pode ajudar a entender melhor o comportamento. Aqui, cabe muita sensibilidade: a família às vezes passa por um momento de dor e angústia quando se vê diante do diagnóstico - ou da possibilidade de diagnóstico - de um transtorno.



Portanto, é preciso ter cautela ao recomendar, por exemplo, que procurem por um profissional da saúde. A equipe gestora pode e deve participar dessa conversa.

Um segundo passo se dá na sala de aula. Considere que cada um aprende em um ritmo e de um jeito diferente. Proponha atividades variadas e examine quais trazem melhores resultados. O aluno com dificuldade aprende melhor visualmente? Por meio de sons? Gosta de música? Aposte nos recursos que parecerem mais úteis e mantenha altas as expectativas sempre. "O laudo não deve ser usado para o professor facilitar as coisas para o estudante. Isso não vai ajudá-lo", argumenta Heloísa de Oliveira Macedo, pesquisadora do grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Unicamp e membro do Conselho de Fonoaudiologia da 2ª região de São Paulo.

O tema deve estar presente nas reuniões da equipe. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, é uma boa oportunidade para montar e discutir com os colegas um relatório detalhado sobre a criança. No caso de pessoas com deficiência, o professor do AEE, em geral, faz um relatório descritivo, com falas e situações do aluno em sala. A precisão é importante: evite frases que dizem pouco, como "o aluno não obedece às ordens da professora", e opte por descrições concretas, como "quando a docente pediu silêncio, o aluno respondeu com um xingamento".

A leitura coletiva desses relatórios, feitos semanalmente ou a cada 15 dias, ajuda a buscar soluções e prepara os professores que receberão a criança. "O importante é se preocupar menos com o nome do transtorno ou o diagnóstico da deficiência e falar mais de prática pedagógica. A discussão tem que ser sobre o sujeito e a barreira que está impedindo a aprendizagem", explica Meire Cavalcante, mestre em Educação inclusiva pela Unicamp. Com laudo ou sem laudo, há um aluno. E é o desenvolvimento dele que está em jogo.

Foto Ricardo Toscani/Modelos Beatriz Martins, Luccas Turtera E Yasmin Silva/Agência Kids

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9002/por-tras-do-laudo-existe-um-aluno>> .  
Acesso em: 15 mar 2018.

#### TEXTO 4 - EDIÇÃO DE OUT/2017

Por: NOVA ESCOLA

##### **Elas e eles transformam a Educação**

Um time de 10 educadores que não se dobra às dificuldades mostra que é possível, sim, mudar a escola em várias dimensões

##### **Estrutura**

Os Educadores Nota 10 de 2017 modificaram o jeito de seus locais de trabalho. Na creche, salas diferentes, distantes do esquema de berços alinhados; horários e dinâmicas inovadoras nos encontros com a equipe docente; materiais didáticos criados com os alunos. Tudo feito com criatividade, consistência pedagógica e nenhum recurso extra.

##### **Denise Rodrigues de Oliveira**



##### **Creche**

37 anos

14 anos de docência

Novo Hamburgo (RS)

##### **Etapa**

Educação Infantil

##### **Projeto**

Transformação do espaço e autonomia

##### **Flávia Roberta Alves Costa**



**Arte**

35 anos

12 anos de docência

Recife (PE)

**Etapa**

6º ano

**Projeto**

Inspirações indígenas

**Elisângela Dell-Armelina Suruí****Alfabetização**

38 anos

10 anos de docência

Cacoal (RO)

**Etapa**

Do 1º ao 5º ano

**Projeto**

A leitura e a escrita da criança

**Adriane Gallo Alcântara da Silva****Direção**

43 anos

25 anos de docência

Assis (SP)

**Área de atuação**

Gestão escolar

**Projeto**

Formação continuada dinamizando a escola

**Conteúdo**

Este trio de professores criou conexões entre temas. Assim, transformou o que se ensina em sala. Pelo prisma da ocupação de espaços, gênero e sexualidade viram assunto da Geografia; a história pessoal revela em nós os traços da imigração e da escravidão; e no Ensino Médio, a *Bíblia* encontra a Ciência para explicar como viviam os povos antigos.

**Gislaine Carla Waltrik****Geografia**

48 anos

30 anos de docência

União da Vitória (PR)

**Etapa**

2º ano (Ensino Médio)

**Projeto**

Gênero e sexualidade: o papel da Geografia

**Rosely Marchetti Honório**



**História (Fund. 2)**

56 anos

35 anos de docência

São Paulo (SP)

**Etapa**

6º ano

**Projeto**

O migrante mora em minha casa

**Di Gianne de Oliveira Nunes****História (Médio)**

42 anos

12 anos de docência

Lagoa da Prata (MG)

**Etapa**

EJA Ensino Médio

**Projeto**

Regime fechado, visão aberta

**Método**

Como ensinar? Os Educadores Nota 10 apontam o caminho, que sempre tem o aluno no centro. Na Educação Física, a brincadeira infantil evolui para um jogo com regras; em Língua Portuguesa, os textos melhoram quando a turma se inspira em grandes escritores; e na aula de Ciências, o entorno da escola é a sala de aula. As aves saem dos livros e estão ao alcance dos olhos.

**Cristiane Pereira de Souza Francisco****Educação Física**

34 anos

11 anos de docência

Araraquara (SP)

**Etapa**

1º ano

**Projeto**

Bolinhas de gude: novos jeitos de aprender

**Diogo Fernando dos Santos****Língua Portuguesa**

33 anos

10 anos de docência

Pindamonhangaba (SP)

**Etapa**

5º ano

**Projeto**

Quem escreve sou eu!

**Luana Viegas de Pinho Portilio**

Ciências

30 anos

8 anos de docência  
Embu das Artes (SP)  
Etapa  
1º ano  
Projeto  
Conhecendo as aves do entorno

Fotos (por ordem de leitura) Marcelo Curia, Lana Pinho, Thiago Flor, Fabio Henry, Marcelo Almeida, Raoni Maddalena, Gustavo Andrade, Wilian Olivato, Diego Migotto e Fábio Nascimento.

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9015/elas-e-eles-transformam-a-educacao>> .  
Acesso em: 15 mar 2018.

## TEXTO 5 - EDIÇÃO DE NOV/2017

Por: Wellington Soares, Lucas Magalhães e Paula Peres

### O racismo nosso de cada aula

As pesquisas mostram que pretos e pardos estão em desvantagem. O problema é cultural, não pedagógico. Quebre esse ciclo

Aos 28 anos, William Victorino de Castro é dançarino e morador do Capão Redondo, bairro na periferia da Zona Sul de São Paulo. Como toda pessoa negra, ele tem na ponta da língua os efeitos do racismo: "Em uma entrevista de emprego, se os candidatos são um branco e um preto, do mesmo lugar, com a mesma formação, o branco tem mais chance".

Na 4ª série, William não sabia ler nem escrever. Repetiu de ano quatro vezes e desinteressou-se pela escola até abandoná-la, na 8ª série, aos 18 anos. Ainda sem saber ler. "Me diziam que se era para ficar bagunçando na escola, que eu fosse embora e desse a oportunidade para outra pessoa que aproveitaria melhor", conta. Já adulto, o bailarino de hip-hop percebeu que precisava voltar a estudar. Matriculou-se na EJA em 2015, quando finalmente aprendeu a ler e escrever.

O caso do jovem é um exemplo de como o racismo está presente na escola: falhamos em matricular crianças negras, em garantir que elas permaneçam e, quando elas não largam os estudos, falhamos em fazer com que elas aprendam. Dados levantados pelo movimento Todos pela Educação com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 mostram que, apesar de 54% da população se declarar preta ou parda (os dois grupos formam, para as estatísticas, o conjunto dos negros), a proporção de pessoas brancas matriculadas em todos os segmentos é sempre maior. Além disso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015 também mostram diferença na aprendizagem: no 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto 63,1% das crianças brancas tiveram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, 56,3% dos pretos tiveram o mesmo desempenho e 41,5% dos pretos aprenderam o que tinham direito (*veja mais informações no quadro mais abaixo*).

A diferença pode ser explicada por diversos motivos, como o fato de que a população negra, em geral, é mais pobre. Mas não há como negar que há algo na rotina escolar que também contribui para a construção desses índices.



O racismo da sociedade também é refletido na escola, segundo William

### A cor na escola

**Educação infantil:** 91,6% das crianças brancas de 4 e 5 anos são atendidas, enquanto 89,8% das pardas e 87,3% das pretas frequentam a escola.

**Ensino médio:** 71% dos brancos frequentam, mas 57,8% dos pardos e 56,8% dos pretos são matriculados.

**Português:** 37,5% dos brancos e cerca de 22% dos negros têm aprendizado adequado no 3º do Ensino Médio.

**Matemática:** 12,2% dos brancos terminam a escola com aprendizagem adequada. Entre os negros, são 5% no máximo.

**Matrículas na EJA:** 36% são negros, somente 15% são brancos e 43% não declaram cor.

**Escolaridade média:** dos negros de 18 a 29 anos: 9,5 anos. Entre os brancos: 10,8 anos.

Um estudo conduzido por Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da USP, mostra que o fracasso escolar é maior entre alunos negros. Um exemplo é que 14% dos jovens negros apresentam mais de dois anos de atraso escolar, o dobro da proporção entre brancos (7%). "Podemos argumentar que o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras é mais tortuoso que o de outras", conclui a especialista.

Faça um exercício e tente observar, na sua escola: nas turmas de reforço e recuperação, quantos alunos são negros? No conselho de classe, alunos brancos são avaliados da mesma maneira que os que possuem a pele mais escura?

Chegar à universidade, se formar, conquistar bons empregos, se tornar chefe ou simplesmente sobreviver: muito disso é um grande desafio para a maioria dos brasileiros, mas para os alunos negros é ainda maior. Os dados mostram que as barreiras enfrentadas por mulheres e homens se tornam cada vez mais difíceis conforme a cor da pele escurece. Essas informações têm se tornado mais conhecidas recentemente, mas o que ainda parece difícil de enxergar são os obstáculos que nós mesmos criamos para que as trajetórias desses estudantes sejam histórias de sucesso.

### **Racismo estrutural**

Desde o início do século 20 se difundiu a ideia de que o Brasil vivia em uma democracia racial. Diferentemente dos Estados Unidos e de outros lugares onde o conflito marcava as relações entre grupos de diferentes descendências, no Brasil o convívio supostamente harmônico entre portugueses, negros e índios era a prova de que não haveria racismo por aqui. Parte dessa comparação surgia do fato de que nos Estados Unidos haviam leis, por exemplo, que obrigavam negros a sentar só na parte de trás dos ônibus. Bastou dar ouvido aos negros brasileiros para notar que a nossa democracia racial nunca foi verdade.

De obras surgidas no pós-abolição, como as de Lima Barreto (1881-1922), a músicas de grupos de rap como Racionais MC's, é possível ver como a cor da pele é um central nas histórias pessoais. "O Brasil foi forjado na violência contra negros e indígenas. Há um estado organizado a partir do racismo", explica Maria Lucia da Silva, psicóloga do Instituto AMMA Psiquê e Negritude.

Aqui, cabe diferenciar preconceito e racismo. O primeiro se refere a um julgamento feito com base em alguma informação superficial que se tem sobre alguém, como ao dizer que todo negro é preguiçoso ou malandro. Mas o racismo é mais profundo: as estruturas que compõem a sociedade passam a se organizar de maneira a colocar negros em desvantagem. Daí vem o termo racismo estrutural ou institucional.



Para Mirian, as pessoas se incomodam com negros em cargos de liderança

### **A gestora invisível**

A década é 1970. Na sala de aula da antiga primeira série de uma escola pública, uma criança percebe que nunca é chamada por sua professora para ir ao quadro ou receber algum auxílio para resolver um exercício. Ela era a única negra da turma. "Eu não sabia, mas estava passando pelas primeiras experiências de racismo da minha vida", conta Mirian Bernardo, hoje supervisora pedagógica do Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, em Poços de Caldas, Minas Gerais.

Esse é um exemplo de como a convivência dos professores com os alunos impacta os jovens negros. Um estudo conduzido pelo professor da USP Ricardo Madeira comprova: ao comparar estudantes brancos e negros em mesmas condições - da mesma turma, de mesmo nível socioeconômico, com histórico escolar semelhante --, havia uma diferença fundamental entre os dois grupos. Alunos negros eram muito pior avaliados pelos próprios professores do que brancos (*assista a entrevista em [bit.ly/live-racismo](http://bit.ly/live-racismo)*). A sensação de discriminação sentida por William, o dançarino do início da reportagem, não é apenas impressão.

Para Valter Silverio, professor do departamento de Sociologia da UFSCar, pelo menos parte desse resultado é influenciado pelos estereótipos que pairam sobre sobre alunos negros. "Tem-se a ideia de que todo japonês é bom aluno, e de que todo negro não é inteligente, e sim malandro", afirma. Essas visões preconceituosas interferem nas expectativas que os docentes têm sobre os alunos de pele mais escura. Por consequência, eles são tratados de maneira diferente e acabam aprendendo menos. "Em ambientes de estudo e trabalho, há uma relação profunda entre racismo e práticas cotidianas", diz Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco.

Mirian aprendeu a impor sua presença onde chega para evitar questionamentos. "Nós temos que mostrar que merecemos estar ali, não temos que dar explicações a ninguém."

Ainda assim, Mirian sente o racismo das famílias e dos alunos. "Tenho duas professoras negras em uma escola com 52 turmas. Se eu não apresento a docente, percebo que a família discrimina", lamenta. Mirian sofre algo parecido em sua função. "Já teve gente que não acreditou que eu era a gestora de uma escola mesmo quando eu afirmava mais de uma vez."

### **Vestibular como militância**

Foi difícil encontrar um espaço na agenda da vestibulanda Lilith Passos, 17 anos, para fazermos a sessão de fotos para este texto. Pela manhã, ela frequenta as aulas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Paulo. À tarde, assiste aulas de cursinho pré-vestibular popular e, aos sábados, participa de um preparatório específico para alunos que, como ela, querem estudar teatro no Ensino Superior. Naquela terça-feira, suas aulas da manhã tinham sido canceladas. Mesmo assim, tivemos pouco tempo.

O compromisso da tarde pertencia a outra parte importante da vida da jovem: a militância no movimento negro. Dias antes, um colega havia sido agredido por seguranças de um restaurante e um grupo de jovens retornaria ao local para fazer um protesto em frente ao empreendimento.

No último ano, as atividades da militância têm ficado um pouco de lado na rotina de Lilith. É que a pressão da vestibular demanda mais dedicação. E, para ela, ser aprovada tem tudo a ver com o combate ao racismo. "Penso muito sobre quem tem acesso às universidades públicas", diz ela, se referindo à baixa presença de pessoas pretas pardas no ambiente. "Ocupar esse espaço também é a minha luta", diz ela.



Para Lilith, 17 anos, estudar para entrar na universidade pública também é militância

#### **Acredite muito**

**Na educação infantil**, observe o nível de atenção que você oferece a seus alunos brancos e negros.

**OUÇA** seus estudantes e professores pretos e pardos para saber como a relação com a escola pode melhorar.

**Incentive** seus alunos negros a compartilhar conhecimentos com a turma e liderar projetos e atividades em grupo.

**Converse** sobre carreira, sonhos e planos com os alunos. O que querem fazer quando acabar a Educação Básica?

**Mude o currículo** para inserir contribuições da cultura afro-brasileira para a sociedade.

**Mostre exemplos** de pretos e pardos bem-sucedidos em suas áreas de conhecimento.

A motivação de Lilith para conquistar esse espaço é um grande diferencial para que ela de fato tenha chance de ser aprovada no vestibular. Mas isso só é possível por dois motivos: a crença que ela própria tem em sua capacidade - a tão falada autoestima, mas dessa vez não restrita a características físicas - e o apoio de adultos e colegas que também acreditam no potencial dela.

A situação, como vimos, não é a mesma para a maioria dos estudantes. Para superar esse problema, é preciso trazer o racismo para o centro do debate. Na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro do Acari, uma escola com nome de rainha angolana desenvolveu um projeto para promover a cultura afro-brasileira e também ajudar os alunos a refletir sobre a própria identidade deles.

O CIEP 173 Rainha Nzinga de Angola tem 678 alunos, dos quais 360 são negros. "Eles não se reconheciam negros no censo que realizamos anualmente, diziam ser morenos", conta Tânia de Lacerda Gabriel, diretora. Os alunos associavam a identificação negra com algo ruim. Piadas e apelidos sobre cor eram frequentes e quando questionados sobre o porquê de não realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), eles justificavam: "Essa prova é coisa de branco".

Tânia e a coordenadora pedagógica Isa Mirian da Silva Santos elaboraram um projeto que mexeu com o currículo e com as relações na escola. Os professores receberam formação para abordar conteúdos afro brasileiros e lidar com o racismo. "O objetivo era que todos entendessem que ser negro não é um coisa ruim. Eles chegavam a achar que brancos e negros aprendiam de maneiras diferentes, e mostramos que, biologicamente, não há diferenças." Debates francos como esse ofereceram uma nova visão aos estudantes.

Dois anos depois, os resultados. A autoestima dos alunos melhorou, muitos assumiram seus cabelos naturais, e o censo realizado anualmente já mostra que os alunos têm mais segurança para indicar sua cor. "Elevar a autoestima é a questão primordial. Hoje, percebemos que eles têm orgulho de ser negros e isso aumentou o interesse pela escola", resume Tânia.

Em sala, o tratamento diário também tem efeito: incentivá-los a prestar o Enem ou na formulação de um projeto de vida, cobrar que se esforcem e garantir todo o apoio para que avancem nas suas aprendizagens faz toda a diferença. No fim das contas, o trabalho dos educadores é uma força poderosa contra o racismo.



Isa (à esquerda) e Tânia (à direita) se mobilizaram para recuperar a autoestima dos alunos negros.

Fotos: Tomás Arthuzzi

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9098/o-racismo-nosso-de-cada-aula>> . Acesso em: 15 mar 2018.

**TEXTO 6 - EDIÇÃO DE DEZ/2017 E JAN/2018**

### **Hora de discutir a relação**

Dá, sim, para superar as dificuldades na parceria entre escolas e famílias e diminuir a tensão entre as duas

Nos "bons tempos", os alunos eram comportados, respeitavam os professores. As famílias apoiavam a escola, compareciam e tinham maior interesse pela vida acadêmica dos filhos. Hoje, elas são desestruturadas, os pais não se interessam pela Educação, e as instituições escolares devem, além dos conteúdos, também ensinar comportamento. Percepções como essa são comuns: dá para ouvi-las em qualquer escola. O problema parece difícil e tira o sono de educadores e pais.

A origem do conflito está no fato de que os alunos e as famílias mudaram nas últimas décadas. "A partir de 1970, o perfil dos estudantes se alterou porque a escola pública passou a atender grupos sociais que não tinham acesso a ela", diz Antônio Gomes Batista, coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Isso significa que o apego aos velhos tempos precisa ser deixado de lado e as escolas devem investir em conhecer a comunidade para conseguir se aproximar dela.

Nas próximas linhas, você conhecerá casos de instituições que conseguiram contornar as dificuldades no trato com os pais e reconstruíram uma relação que parecia fragilizada. Em todas as histórias, o ponto de partida foi repensar as concepções que a equipe tinha sobre a comunidade escolar. "Existe uma ideia de que as famílias, especialmente as inseridas em contextos socioeconômicos mais baixos, não se interessariam nem se importariam com a escolarização dos filhos", aponta Antônio. Essa opinião, segundo os especialistas, é falsa. A pesquisa Escola, Família e Território Vulnerável, realizada pelo Cenpec, mostrou que - ao contrário do que muitos acreditam - as famílias valorizam, sim, a Educação e querem fazer o possível para ajudar as crianças e os jovens a serem bem-sucedidos nos estudos.

Mas os esforços dessas classes, muitas vezes, são invisíveis aos olhos da escola: a falta de conhecimento sobre como participar ativamente, dificuldades financeiras ou familiares e até a insegurança sobre como lidar com as crianças podem ser obstáculos para a aproximação dos responsáveis.

Outra concepção frequente é a das tais famílias desestruturadas - que na verdade são apenas uma estrutura diferente do imaginário-padrão pai-mãe-filho. "Não é surpresa para ninguém que existam novos tipos de união. Isso não é de hoje. A sociedade está mudando rapidamente", constata Tania Zagury, professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e autora do livro Escola sem Conflito - Parceria com os Pais. "As transformações das famílias ocorrem em todos os grupos sociais e não há como evitar ou reverter. É um fenômeno do mundo contemporâneo", considera Antônio. Embora possa existir impacto emocional quando há perdas afetivas para uma criança - como é o caso de uma separação ou a morte de um dos familiares -, não é isso que define a trajetória escolar ou a relação da criança e dos responsáveis com a escola.

Dispostos a romper com os preconceitos sobre as famílias, é fundamental ouvi-las: enquetes feitas por bilhete, ligações telefônicas e atendimentos personalizados são fundamentais para criar entendimentos e combinados que possam ser cumpridos pelas duas partes. No fim das contas, professores, gestores, funcionários, pais e outros familiares trabalham por um objetivo em comum: o aprendizado das crianças.



A professora Michelle Santos e o pai Marcelo Betti: parceria que deu certo.

### **As famílias que nunca apareciam**

Na EM Professor José Antônio Flygare Telles, em Castro (PR), metade dos pais não comparecia às reuniões. "Era um número que precisávamos reverter", diz o diretor Jonathan Barros. A gestão ligou para cada família e descobriu os principais motivos de ausência: restrições de horários, dificuldades de transporte, falta de quem cuidasse das crianças quando os pais estivessem na escola e esquecimento do compromisso.

Com base nessas informações, a instituição tomou diversas medidas para aumentar a participação. A primeira foi transferir os encontros para o período noturno e realizar enquetes por bilhete para selecionar os melhores dias e horários. O diretor também passou a enviar ofícios aos locais de trabalho de alguns familiares. "Sabendo do compromisso, os padrões o consideravam na hora de montar as escalas", conta Jonathan. Outras ações incluíram a parceria com a empresa de transporte que realiza as formaturas da escola para garantir carona aos pais, a disponibilização de um espaço no colégio escola para que deixassem os filhos durante os encontros e o envio de diversos lembretes sobre a data marcada. "Se os queremos próximos, temos que criar disponibilidade para atendê-los. Também precisamos consultá-los e não apenas dar ordens", diz o diretor.



Outra questão que precisou ser atacada foi a falta de motivação dos pais para comparecer. "Geralmente, você só vai na escola se for uma mãe que está realmente preocupada, porque é comum ouvir que seu filho só tem defeitos", desabafa Josemara Dias Pedroso, mãe da aluna Izabel Dias Mittelstedt, 7 anos. Afinal, ninguém quer escutar apenas notícias ruins.

Para mudar a situação, a escola decidiu orientar que os professores se atentassem à comunicação com a família. "O tempo para reclamar é antes da reunião. No dia, mostramos o que o estudante produziu", afirma o diretor.

Para Josemara, ser informada do desempenho enquanto o bimestre ainda está acontecendo faz toda a diferença no acompanhamento escolar. "A gente sabe que os filhos aprontam. No encontro, pode até vir alguma indicação de problema, mas apenas questões pontuais e de fácil solução. Os professores estão sempre indicando caminhos", conta a mãe. O esforço da escola fica visível à comunidade escolar. "Como eles dão o melhor deles para nós, temos que dar o nosso melhor também para eles. O resultado é que os pais interagem mais e querem estar aqui", destaca.

Vale também refletir se as reuniões ou momentos voltados para a comunidade familiar não estão muito longos ou burocráticos demais. "É preciso tornar aquele encontro importante e interessante. Se existe uma parte pedagógica a ser apresentada, não pode ser em 'pedagogês'. Tem que ser simples e objetiva e explicitar qual é o papel deles nisso", indica a especialista Tania.

Os resultados impressionam. "Hoje temos salas em que a participação é de 100%", diz Dinacir Bonfim do Nascimento, professora e mãe de Eloiza do Nascimento Oliveira, 9 anos, que estuda na escola. Para ela, são nesses acompanhamentos que os familiares entendem o que está acontecendo com as crianças. "Sabendo que o tempo está sendo bem aproveitado e que os filhos estão recebendo atendimento adequado, nos sentimos mais motivados a colaborar. É uma troca", avalia.



Da esq. para a dir., a professora Dinacir, o diretor Jonathan e Josemara, mãe de aluna.

### Os pais erravam com as tarefas

Há tarefas que deixam muito claro: pelas respostas elaboradas e pela letra redondinha, elas não foram feitas pelas crianças. E há ainda as lições que nunca são feitas.

Quando o assunto era o acompanhamento dos estudos, a EMEB Prof.<sup>a</sup> Ana Isabel da Costa Ferreira, em Mogi Mirim (SP), esbarrava no fato de que parte dos pais não havia concluído a Educação. A instituição aderiu ao projeto Comunidades de Aprendizagem, do Instituto Natura (*saiba mais em comunidadedeaprendizagem.com*), e encontrou uma proposta que poderia ajudar: os grupos interativos. Toda semana, alguns familiares acompanham a aplicação de atividades em sala.

O 3º ano da professora Claudete Wollmann é uma das turmas que participam. Ela, como outros docentes, foi resistente ao projeto. "Não queria que acontecesse na minha sala", relembra. Um dos receios era de que os pais comentassem sobre a prática dela. "Nunca aconteceu. Nos aproximamos das famílias e as crianças tiveram uma evolução na aprendizagem", considera a professora.

Foi com esse projeto que Neuza do Carmo Ribeiro Santana notou que poderia ajudar mais seu neto Erick Pinheiro Santana, 10 anos, nas tarefas. "Ela vinha sempre às reuniões, mas não sabia como se envolver mais", diz a vice-diretora Elaine dos Santos Depieri. A participação fez com que Neuza percebesse que a presença no momento da lição de casa era o mais importante para ajudar o garoto. "Quando entendi que eu não devia ensinar, fiquei mais confortável", conta a avó.

Shirlei de Souza, mãe de Murilo, 10 anos, e Danilo de Souza, 4 anos, vê outros benefícios. "Prestei atenção a detalhes como os alfabetos e os livros à disposição das crianças. Levei essas referências para minha casa, como mais livros", conta.



Em pé, a vice-diretora Elaine e a professora Claudete. Sentada à dir., Neuza, avó de Erick.

### Faltava a Educação familiar

"O papel da família é educar e o da escola ensinar? Você provavelmente já ouviu essa frase, talvez até já tenha dito. A divisão das responsabilidades sobre a Educação moral dos alunos é outro ponto de atrito entre responsáveis e instituições de ensino. Desde 2006, a EM Wilson Hedy Molinari, em Poços de Caldas (MG), assumiu a responsabilidade de resolver questões que, antes, seriam endereçadas diretamente aos pais. Todos os professores têm acesso a formações e a indicações de leitura sobre

como a escola pode contribuir no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos, como o livro *Quando a Escola É Democrática - Um Olhar Sobre a Prática das Regras e Assembleias na Escola*, das especialistas Telma Vinha e Luciene Tognetta. A saída é quase sempre pelo diálogo: ouvir o aluno e criar combinados - em vez de impor regras - tem funcionado. Assim, as famílias deixam de ser chamadas para resolver todos os problemas.

A escola também investe na formação dos pais para que atitudes parecidas sejam tomadas por eles em casa. A iniciativa é uma parceria proposta pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Quinzenalmente, estudantes de Psicologia se encontram com os responsáveis. "Damos orientações em linguagem didática e simples, apresentamos propostas de como educar os filhos, como lidar com o comportamento e a importância do afeto no desenvolvimento", conta Paolla Magioni Santini, professora da PUC responsável pelo projeto.

"Minha filha estava dando muito trabalho para mim, fazendo birra, não querendo ir à escola", relata Thaís Letícia Barione Faustino, mãe de Isabella Barione Faustino, 9 anos. "Agora conseguimos conversar. Nós duas falamos, cada uma na sua vez, reconhecemos os erros, pedimos desculpas e chegamos num acordo. O apoio da escola foi fundamental para estabelecer isso", diz.



O professor Flávio e a diretora Ana (à esquerda) conversam com a mãe Thaís (centro).

#### **O fim das reclamações na porta da sala**

Na CEI Professor Juemil Lorenzotti, também em Poços de Caldas (MG), a coordenadora Márcia de Moraes Diniz viveu períodos de muitas reclamações dos pais. Eram queixas sobre mordidas, ralados e considerações sobre como a Educação Infantil era "só brincadeira". "A equipe se sentia pouco valorizada", recorda a gestora.

O primeiro passo foi definir os espaços mais adequados para o diálogo entre a escola e as famílias. Na porta da sala, só questões mais rápidas e urgentes. "Apenas um aviso em relação ao comportamento do aluno ou a um medicamento, por exemplo, porque são assuntos importantes para estarmos atentas", diz a professora Michelle Santos de Oliveira. Quando há uma reclamação mais séria, ela orienta o responsável a conversar com a gestão. "É importante que haja uma triagem de algumas demandas paternas. O contato dos professores com a família deve ser planejado", aponta Antônio, coordenador do Cenpec.

Os três filhos de Marcelo Luís Betti, Otávio Kauã Ramos Betti, 8 anos, Marcelo Vinícius Betti, 3 anos, e Helena Antonella Betti, 11 meses, frequentaram a instituição. Hoje, ele tem mais tranquilidade em lidar com os acontecimentos entre os pequenos. "No início, questionamos coisas pequenas, como se a criança comeu, se teve apoio nas atividades que realizou, se a música que colocaram para dançar é legal, quem é o coleguinha com quem ela estava brincando...", conta ele.

É importante ouvir as preocupações e se colocar à disposição para tirar dúvidas. Nas reuniões e encontros individuais, professores e gestores explicam sobre o desenvolvimento das crianças e as propostas da instituição. Para os pais de primeira viagem, às vezes, é necessária maior contextualização do que para os que já têm a referência de outros filhos. "Eles conseguem entender melhor quais são as propostas com cada atividade que é realizada isso os tranquiliza", diz Márcia.



Marcelo, pai de aluno, trata de questões complexas com a coordenadora Márcia.

Fotos: João Ferreira/Montagem Otavio Silveira

Fonte: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10557/hora-de-discutir-a-relacao>> . Acesso em: 15 mar 2018.